الدَّليلُ إلى تعليمِ كتابِ اللهِ الجليلِ

الجزء الأول والثاني

كيفية تعليم تلاوة القرآن الكريم

كيفية تصحيح الأخطاء في تلاوة القرآن الكريم

تأليف
حسانة بنت محمد ناصر الدين الألباني
سكينة بنت محمد ناصر الدين الألباني

المكتبة الإسلامية
دار ابن حزم


رفع
المساهم
غفر الله له ولوالديه


بسم الله الرحمن الرحيم



لماذا نصحح تلاوتنا للقرآن الكريم؟

تمهيد

ورد في القرآن الكريم الحثُّ على تدبُّر آياته الكريمة؛ ذلك أنّ القارئ لكتاب ربنا ﷻ إنما ينتفع بقراءته أشدَّ انتفاعٍ عندما يتدبره التدبرَ الذي يُثمر العملَ بما فيه، فقد قال تعالى:

﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلۡنَٰهُ إِلَيۡكَ مُبَٰرَكٞ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ﴿٢٩﴾ ﴾ (ص)

«فالحكمة مِن إنزاله: ليتدبَّر الناسُ آياتِه، فيستخرجوا علمَها، ويتأملوا أسرارَها وحِكمَها، فإنه بالتدبر فيه والتأمُّل لمعانيه وإعادة الفِكر فيها مرةً بعدَ مرةً؛ تُدرَك بركتُه وخيره»[1].

والتدبر في اللغة: «التفكر في الأمر»[2].

«ومعنى تدبر القرآن: تفهُّم معاني ألفاظه، والتفكُّر فيما تدلُّ عليه آياتُه مطابقةً، وما دخل في ضمنها، وما لا تتم تلك المعاني إلا به، مما لم يعرج اللفظ على ذكره من الإشارات والتنبيهات»[3].

و«**من الأمور التي شرعت من أجل تدبر القرآن الكريم والتأثر به:**

أ◆ الترتيل»[4]:

ومعنى الترتيل في اللغة:

«رتَّل الكلامَ: أحسن تأليفه وأبانه وتمهل فيه.

والترتيل في القراءة: الترسل فيها والتبيين من غير بغْي، والتأني، والتمهل بتبيين الحروف والحركات، تشبيهًا بالثغر المرتل، وثغر رَتَل: إذا كان حَسَن التنضيد»[5].

وبيّن الإمام ابنُ الجزري رحمه الله العلاقةَ بين الترتيل وبين القرآن الكريم بقوله:

---

[1] - "تيسير الكريم الرحمن" ص: ٧١٢.

[2] - "لسان العرب" (٤/ ٢٧٣)، بتصرف يسير.

[3] - "تدبُّر القرآن"، ص: ٩.

[4] - المرجع السابق، ص: ٢٩.

[5] - "لسان العرب" (١١/ ٢٦٥).



«والترتيل: مصدر من رتّل فلانٌ كلامَه، إذا أَتْبَعَ بعضَه بعضًا على مُكثٍ وتفهُّمٍ مِن غير عجلة، وهو الذي نَزَل به القرآن»[1].

و كلمة (الترتيل) بمشتقاتها وردت في القرآن الكريم في آيتين فقط، وذلك في:

قوله تعالى: ﴿ ... وَرَتَّلۡنَٰهُ تَرۡتِيلاً ﴿٣٢﴾ ﴾ (الفرقان)

وقوله تعالى: ﴿ وَرَتِّلِ ٱلۡقُرۡءَانَ تَرۡتِيلاً ﴿٤﴾ ﴾ (المزمل)

وقد جاء في تفسير الآية الأولى:

ـــ «ورتلناه ترتيلاً: أي أنزلناه على الترتيل، وهو ضد العجلة، والتمكث فيه»[2].

ـــ «أي: ورسلناه ترسيلاً، يقول شيئًا بعد شيء»[3].

ـــ وقال قتادة: «بيَّناه تبيينًا»[4].

ـــ «وقال أبو إسحق: والتبيين لا يتم بأن يعجل في القراءة، وإنما يتم بأن يبين جميع الحروف ويوفيها حقها من الإشباع»[5].

ويُستدل من هذه الآية «أن جبريل عليه السلام كان يُقرئ النبيَّ ﷺ القرآنَ بالترتيل»[6].

أما الآية الثانية التي أمر فيها الله ﷻ نبيَّنا محمدًا ﷺ أن يَقرأ القرآن الكريم قراءةً مُرتَّلة؛ فقد ورد في معناها:

ـــ «قول ابن عباس رضي الله عنهما: بيِّنْهُ بيانًا»[7].

ـــ «وقال الضحاك: اقرأْهُ حرفًا حرفًا»[8].

ـــ وقال الإمام النسفي رحمه الله:

---

[1]- "النشر في القراءات العشر" (١/ ٢٠٧ و٢٠٨) بشيء من التصرف.

[2] - "لسان العرب" (١١/ ٢٦٥).

[3] - "تفسير القرطبي" (١٣/ ٢٩).

[4] - "تيسير العلي القدير لاختصار تفسير ابن كثير" (٣/ ٣١٨).

[5] - "لسان العرب" (١١/ ٢٦٥).

[6] - "تلقي النبي ﷺ ألفاظ القرآن الكريم"، ص: ١٦٠.

[7]- "تفسير الطبري" (٢٩/ ١٢٧).

[8]- "تفسير القرطبي" (١٩/ ٣٧).



«اقرأ على تؤدة بتبيين الحروف، وحفظ الوقوف، وإشباع الحركات»[1].

«وأصلُ الترتيل: التنضيد والتنسيق وحُسْن النظام، وتأكيدُ الفعلِ بالمصدر ﴿ترتيلاً﴾ يدلُّ على المبالغة على وجهٍ لا يَلتبس فيه بعضُ الحروف ببعض، ولا ينقصُ مِن النطق بالحرف مِن مخرجه المعلوم، مع استيفاء حركته المعتبرة»[2].

كما يدل على «الاهتمام بالترتيل والتعظيم له ليكون ذلك عونًا على تدبُّر القرآن وتفهُّمِه»[3]، «فإنّ ترتيل القرآن به يحصل التدبرُ والتفكر، وتحريكُ القلوب به، والتعبُّدُ بآياته»[4].

وقال الإمام الشافعي رحمه الله:

«أقَلُّ الترتيل: تركُ العجلة في القرآن عن الإبانة، وكلما زاد على أقلِّ الإبانة في القرآن؛ كان أحبَّ إليَّ ما لم يبلُغْ أن تكون الزيادةُ فيه تمطيطًا»[5].

فإذًا ..

أُنزل القرآنُ الكريم ليُعمَل به...

ولا يمكن العملُ به إلا بتدبره...

ومما يعين على تدبره: قراءتُه قراءةً مرتلةً كما أمر الله ﷻ ...

ب ◆ "التغني بالقراءة وتحسينها"[6]:

فقد قال ﷺ:

((ليس منا مَن لم يَتَغَنَّ بالقرآن))[7].

---

[1]– "تفسير النسفي" (٤/ ٢٩٠).

[2]– "فتح القدير" (٥/ ٣١٦).

[3]– "النشر" (١/ ٢٠٨) بتصرف.

[4]– "تيسير الكريم الرحمن"، ص: ٨٩٣.

[5]– "أحكام القرآن" للشافعي (١/ ٦٤).

[6]– "تدبر القرآن" ص: ٢٩.

[7]– "صحيح البخاري" (٩٧– التوحيد/ ٤٤– قول الله تعالى: ﴿وَأَسِرُّوا قَوْلَكُمْ أَوِ اجْهَرُوا بِهِۦٓ إِنَّهُۥ عَلِيمٌۢ بِذَاتِ الصُّدُورِ ۝﴾ (الملك) / ٧٥٢٧).



فالتغني بالقرآن وتحسين الصوت به مؤثِّرٌ نافذٌ في النَّفْسِ، وباعث قويٌّ للتفاعُل مع المعاني والتفكّر فيها، فمِن خلاله تلين القلوبُ، وتذرف العيون، وهذا ما يلمسه كلُّ قارئٍ يُحَسِّن صوتَه، وكذلك كلُّ سامعٍ لصوتٍ نديٍّ يتلو القرآنَ الكريم.

ج ◆ «حُسْن الوقف والابتداء»[١]:

على القارئ الذي يرنو لتدبر القرآن والتفكّر في معانيه أن يُحسن الوقفَ والابتداء، فمِن خلالهما تتجلى المعاني وتتميز، والإخلال بهما إخلالٌ بالمعنى، «وقد قال الهذلي في "كامله":

(الوقفُ حلية التلاوة، وزينة القارئ، وبلاغ التالي، وفهم المستمع، وفَخْرُ العالِم، وبه يُعرف الفرقُ بين المعنيين المختلفين، والنقيضين المتنافيين، والحكمَين المتغايرَين).

وقال الأنباري:

(مِن تمام معرفة القرآن: معرفة الوقف والابتداء، إذ لا يتأتى لأحدٍ معرفةُ معاني القرآن إلا بمعرفة الفواصل)»[٢].

د ◆ «سلامة التلاوة وإتقان التجويد»[٣]:

ثمـة علاقة وثيقة بين تدبر القرآن الكريم وصحة قراءته، فـ« معلومٌ أنّ مبنى الكلام قائمٌ على المعنى، ولا شك أنّ سلامةَ النطقِ تَزيد الفهمَ، وتُكمل الإدراكَ وتُعين على التدبر، وإذا اختلّ النطقُ بالكلمة أو بإعرابها؛ فإن المعنى يتغير أو يكون ناقصًا أو غير بيِّنٍ، وكلُّ ذلك مما يُبعد القلبَ عن التدبرِ وتفهُّمِ الآيات»[٤].

ذلك أنَّ «القرآنَ كلامُ الله تعالى بحروفه وإعرابه ونَظْمِه، والألفاظُ قوالبُ المعاني، وتغييرُ شيءٍ من مبنى الكلمة يضرُّ بالتلاوة»[٥].

وقال ﷺ:

---

[١]- "تدبر القرآن"، ص: ٣٣.

[٢]- "نهاية القول المفيد"، ص: ١٥٦.

[٣]- "تدبر القرآن"، ص: ٣٠.

[٤]- المرجع السابق.

[٥]- "فن الترتيل" (١/ ١٤٢).

((الذي يقرأ القرآن وهو ماهرٌ به مع السَّفَرة الكِرام البَرَرَة))[1]، وكونه ماهرًا به يشمل إتقانَه للحفظ، وسلامةَ التلاوة وإتقانَ التجويد. إذ «المهارة: هي الحذق، جاز أن يُريد به جودةَ الحِفظ أو جودةَ اللفظ»[2].

وقد «جاء في الحديث أنه ﷺ قال:

((مَن أحبَّ أنْ يَقرأَ القرآنَ غضًّا كما أنزل؛ فليقرأ قراءة ابن أم عبد))[3].

والمراد **بالغضّ**: الطريّ، فإن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه كان قد أُعطي حَظًّا عظيمًا في تجويد القرآن وتحقيقه وترتيله **كما أنزله الله تعالى**، ((وقد أمره ﷺ أن يُسْمِعَه القرآنَ، فقال:

"أقرأ عليكَ وعليك أُنزل؟!" فقال: نعم؛ فإني أحب أن أسمعه مِن غيري، فقرأ عليه سورة النساء إلى أنْ بَلَغَ:

﴿ فَكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِن كُلِّ أُمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِكَ عَلَىٰ هَٰٓؤُلَآءِ شَهِيدًا ﴿٤١﴾ ﴾ (النساء)؛ فقال: أمسِكْ، فإذا عيناه تَذْرِفان))[4]»[5].

فـ «التجويد هو حِلْيةُ التلاوة وزينة القراءة، وهو إعطاءُ الحروف حقوقَها وترتيبُها مراتبها، وردُّ الحرفِ إلى مخرجه وأصله، وإلحاقُه بنظيره، وتصحيحُ لفْظِه، وتلطيفُ النطقِ به على حالِ صيغته، وكمالِ هيئته، مِن غير إسرافٍ ولا تعسف، ولا إفراطٍ ولا تكلُّف»[6].

و«الأُمَّةُ كما هم مُتَعَبَّدون بفَهم معاني القرآن وإقامةِ حدودِه؛ هم مُتعبَّدون بتصحيح ألفاظِه وإقامة حروفه على الصِّفة المتلقّاة مِن أئمة القرَّاء المتصلة بالنبي ﷺ»[7].

---

[1]- "صحيح مسلم" (٧٩٨/ ٦ــ صلاة المسافرين/ ٣٨ــ فضل الماهر بالقرآن/ ٧٩٨).

[2]- "عون المعبود" (٤/ ٣٢٧).

[3]- رواه ابن ماجه وأحمد، وصححه والِدُنا رحمه الله "السلسلة الصحيحة" (٥/ ٣٧٩/ ٢٣٠١)، و"سنن ابن ماجه" (المقدمة/ ١١ــ في فضائل أصحاب رسول الله ﷺ: فضل عبد الله بن مسعود رضي الله عنه/ ١٣٨).

[4]- "مختصر صحيح البخاري" للوالد رحمه الله (٦٥ــ التفسير/ ٤ــ النساء: ٩ــ ﴿ فَكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِن كُلِّ أُمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِكَ عَلَىٰ هَٰٓؤُلَآءِ شَهِيدًا ﴿٤١﴾ ﴾ / ج٣/ ص١٥٦/ ح١٨٨٤).

[5]-"المنح الفكرية شرح المقدمة الجزرية"، ص: ٢٢.

[6]- "النشر" (١/ ٢١٢).

[7]- "الإتقان في علوم القرآن" (١/ ٣٢٤)، بشيء من التصرف.



فالـــتجويد وســـيلةٌ لتحقـــيق هدفٍ سامٍ وهو أن تقرأ الطالبةُ تلاوةً غضةً طرية تساعدها على التدبُّر، فتتلو كلامَ الله تعالى كما أُنزل في ذلك العهد المنير!

وقد جمع الحافظُ ابن الجزري هذه الأمور المعينة على التدبر في فصلٍ عقده في أول أبـــواب كـــتابه: "التمهيد" سمّاه: «فصل فيما يُستفاد بتهذيب الألفاظ، وما تكون الثمرةُ الحاصلةُ عند تقويم اللسان»، فقال فيه:

«اعلمْ أنّ المستفادَ بذلك: التدبُّرُ لمعاني كتاب الله، والتفكُّرُ في غوامضه، والتبحُّرُ في مقاصـــدِه، وتحقيق مراده ـــ جلّ اسمُه ـــ مِن ذلك، فإنه تعالى قال: ﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلۡنَٰهُ إِلَيۡكَ مُبَٰرَكٞ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ٢٩ ﴾ (ص)، وذلك أنّ الألفاظ إذا أُجليتْ على الأسماع في أحسن معارضها، وأحلى جهات النطق بها، حسبما حثّ عليه رسول الله ﷺ بقـــوله: ((زَيِّنوا القرآنَ بأصواتِكُم))[1]؛ كان تلقّي القلوب وإقبال النفوس عليها بمقتضى زيادتهـــا في الحـــلاوة والحسن على ما لم يبلغ ذلك المبلغ منها، فيحصل حينئذ الامتثال لأوامره، والانتهاء عن مناهيه، والرغبة في وعده، والرهبة من وعيده، والطمع في ترغيبه، والارتجـــاء بتخويفه، والتصديق بخبره، والحذر مِن إهماله، ومعرفة الحلال والحرام، وتلك فائـــدة جســـيمة، ونعمة لا يُهمِل ارتباطَها إلا محروم، إضافةً إلى ما في ذلك مِن سرعة وصول المعاني إلى الأفهام، واشتمالها عليه بغير مقارعةٍ للفكر، ولا احتمال مشقةٍ لا فائدةَ فيها غير ما ذكرناه. وبالله التوفيق»[2].

هـــذا وإن تلك الأمور الـــمُعِيْنة على التدبر لن يَعرفها القارئُ إلا إذا تلقّى كيفيةَ تـــلاوةِ كـــتابِ الله الكريم التلاوة الصحيحة، عن طريق تعلُّم التجويد، وهذا لا يكون «بمجرّد الاقتصار على النَّقْل مِن الكتب المدوَّنة، أو الاكتفاء بالعقل المختلِف الأفكار؛ بل يكون ذلك حسب ما يَتلقّاه مِن أفواه المشايخ العارفين بكيفية أداء القراءة، حسبما وصل إليهم من مشايخهم عن النبي ﷺ»[3].

---

[1]- سبق تخريجه (١/ ٣٤).

[2]- "التمهيد في علم التجويد" ص: ٤٥ و٤٦. باختصار وتصرف يسير.

[3]- قاله الإمامُ أبو عمرو الداني رحمه الله "نهاية القول المفيد" ص: ١٨ ، بتصرف.



مِـــن أجل ما سبق، ونظرًا لابتعادنا عن اللغة العربية الفصيحة وعن النطق الصحيح واللفــظ القـــويم لها، الأمر الذي أدى إلى اللحن في التلاوة؛ شمّرتْ معلمةُ كتابِ الله عن ســاعد الجد باذلةً جهدها ومُجَنّدةً طاقاتها، قاصدةً السُّبُل التي تستطيع مِن خلالها تخليصَ قراءة الطالبة من الأخطاء، آخذة بيدها شيئًا فشيئًا إلى تلاوة صحيحةٍ غضّة، تُعينها على فهمٍ سديدٍ يقودها إلى تدبرِ كلام رب العالمين والتزامِ شرعه.

ويـــبدأ تحسُّـــنُ مستوى تلاوة الطالبة مِن تصحيح المعلمةِ لأخطائها في التلاوة، فالطالبةُ تقرأ وهي تروم الصواب[1]، إلا أنها في بعض الأحيان تصير إلى غيره فتخطئ، وهنا يـــبرز دورُ المعلمة في قدرتها على تمييز الخطأ وتصحيحه، وأهميةُ متابعتها لأخطاء الطالبة لتحقيق الهدف مِن تلاوتها، وخصوصًا أنّ هذه العملية (تصحيح الأخطاء) تنفرد مِن بين سائرِ مَهام المعلمةِ بأنه يصعب على الطالبة الإفادةُ منها دون معلمة، فبإمكانِ الطالبة سماعُ الآيـــات من الشريط، وبإمكانها قراءةُ شرحها من التفاسير، ومعرفةُ أحكام التجويد مِن الكـــتب، ولكنْ.. مَن الذي يتابع قراءتَها حرفًا بحرف، يومًا بعد يوم، ويضع يدها على أخطائها، ويبيّن لها كيفية الوصول إلى الأداء الصحيح، ثم يشدُّ على يدها لتأكيد وتعزيز الصحيح؟!

وبمـــا أنّ عملية تصحيح الأخطاء تقوم على «ردِّ الحرفِ إلى مخرجه وأصلِه، وإلحاقِه بنظيره وتصحيحِ لفظِه، وتلطيفِ النطقِ به على حالِ صيغتِه وكمالِ هيئتِه؛ مِن غير إسرافٍ ولا تعسُّفٍ، ولا إفراطٍ ولا تكلُّف»[2]...

وأنّ مِـــن تعـــريفـــات الـــتجويد أنه «انتهاء الغاية في التصحيح، وبلوغ النهاية في التحسين»[3]......

تَعَيَّن هنا أن نبسط دَورَك أختَنا المعلمة في تصحيح الأخطاء عبر المباحث التالية:

---

[1]- الخطأ: ضد الصواب، والمخطئ: مَن أراد الصوابَ فصار إلى غيره. " لسان العرب" (١/ ٦٥ ــ ٦٧).

[2]- "النشر" (١/ ٢١٢).

[3]- المصدر السابق (١/ ٢١٠).



١ـــ عوامل تصحيح الخطأ.

٢ـــ أساليب تصحيح الأخطاء.

٣ـــ كيفية تصحيح الأخطاء.

٤ـــ مفردات التنبيه والتصحيح.

٥ـــ مفاتيح لتصحيح الأخطاء.

٦ـــ طرق عملية مجرَّبة في تصحيح بعض الأخطاء.

٧ـــ إكساب الطالبات مهارة الإحساس بالخطأ.

٨ـــ التفاعل المعنوي للطالبات مع التصحيح.

٩ـــ المنهجية في تصحيح الأخطاء.

١٠ـــ حِكَمٌ في التصحيح.

١١ـــ ضبط التصحيح.

١٢ـــ معلومات هامة.

١٣ـــ بين الدقة والتشديد.

١٤ ـــ الوسطية.

وإليك بيان هذه المباحث بالتفصيل...

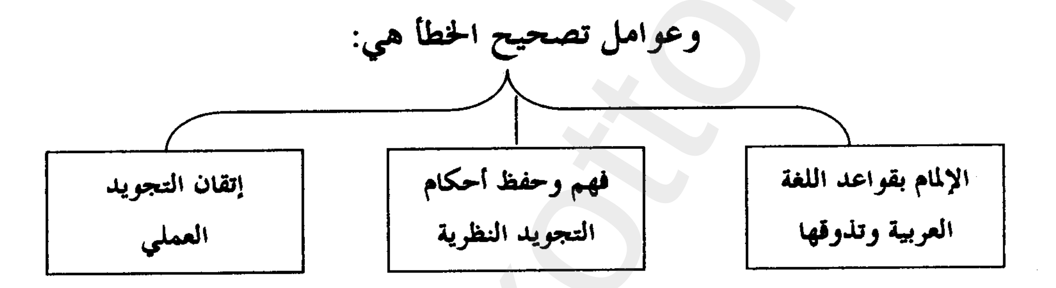
١. عوامل تصحيح الخطأ

إنّ تصحيح أي خطأ ـــ سواء في التلاوة أو التجويد ـــ لا يتأتّى إلا إذا امتلكت المعلمـــةُ المـــؤهّلات التي تُمَكِّنها مِن ذلك، بحيث تكون مُتأصِّلةً لديها، فالتدريس عطاء، ولا بـــد أن تكـــون الجعبةُ عامرةً بما يفي بحق هذا العطاء، وبما يساعد المعلمةَ على القيامَ بدورها على أحسن وجه.

قال الإمام الشافعي رحمه الله:

«عِلمي معي حيـــث مـــا يممتُ ينفعني ... قلبي وعـــــاءٌ لـــه لا بطنُ صنـــدوق
إن كنتُ في البيت؛ كان العلمُ فيه معي ... أو كنتُ في السوق؛ كان العلم في السوق»[١]

وعوامل تصحيح الخطأ هي:



١. الإلمام بقواعد اللغة العربية وتذوّقها:

«لعـــل مِن نافلة القول الجزمُ بحاجة قارئ القرآن الكريم إلى اللغة والنحو، فالقرآن الكـــريم إنما نزل بلسانٍ عربي مبين، والعرب لهم سنن في كلامهم وبيانهم، فلغتهم أفصح اللغـــات وأوســـعها وأحفلـــها بالمعاني، واللغة العربية لغة معرَبة، أي فيها علامـــات إعـــراب، ومِن ثَمَّ؛ كان واجـــبًا على المتكلِّمِ بها معرفةُ علاماتِ الإعراب حتى لا يقع في اللحـــن المعـــيب، وإذا كان اللحن معيبًا في كلام الـــعرب؛ فكيـــف باللحن في قراءة كتاب الله تعالى؟! ولهذا كان لزامًا على قارئ القرآن أن يتعلَّم مِن النحو ما يُصْلِح لسانَه، فيَعرف المرفوعَ والمنصوبَ والمجرور»[٢].

---

[١]- "ديوان الإمام الشافعي" (١١٠).

[٢]- "تقويم اللسان بتلاوة القرآن"، ص: ٩ ، بتصرف.



وإذا كان قارئ القرآن جديرًا بهذا؛ فمعلم القرآن أولى، إذًا: ينبغي أن يكون لدى المعلمة حصيلةٌ وافرةٌ من قواعد عِلم **النحو والصرف**، وذلك **حتى**:

- لا تخطئ في التشكيل أو البنية أثناء قراءتها للآيات الكريمة.
- تستند إلى تلك القواعد في التنبيه على: بنية الكلمة / التشكيل / الإعراب، فإذا وقع مِن الطالبة خطأٌ ما؛ انتبهت فورًا، وذلك لأنّ ما سمعتْه مخالفٌ للقواعد التي تعلمتْها.
- تستطيع أن تعرب الكلمةَ التي أخطأتْ فيها الطالبةُ مباشرةً دون الحاجة إلى سابق تحضير.

نصيحة لمحبةِ القرآنِ العربي

نلفت نظر أختنا المعلمة إلى أهمية:

- تخصيص جزء من وقتها في المترل لمدارسة إعراب الكلمات القرآنية، وذلك بأن تختار كتابًا في إعراب القرآن الكريم، فتبدأ بالقراءة فيه من الجزء الأول للقرآن الكريم، متتبعةً إعرابه كلمةً كلمة، فستجد أنه بعد عدة أجزاء قد تكوّن لديها حصيلةٌ جيدة من المعلومات ــ وخاصةً أنّ هناك الكثير من الكلمات تتشابه في إعرابها ــ هذا مع كتابة ما تجد فيه الأهميةَ والفائدةَ في دفترٍ خاصّ.

وهذا اجتهاد شخصي منها، بما أنها معلمة تحرص على إثراء معلوماتها لإفادة الطالبات[2].

قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله:
«ولا ريب أن إعراب القرآن العربي من تمامه، ويجب الاعتناء بإعرابه، والشكل يبين إعرابه، كما تبين الحروف المكتوبة للحروف المنطوق؛ كذلك يبين الشكل المكتوب للإعراب المنطوق»[1].

- استرجاع معلوماتها السابقة مِن إعرابِ الحالِ والتمييزِ والنعت..إلخ، علاوةً على الفاعل والمفعول وغير ذلك مِن مفردات علم النحو.

---

[1] – "مجموع فتاوى شيخ الإسلام" (١٢/ ١٠٢).

[2] – فهو زائد على تحضيرها لإعراب كلمات المقطع المقرر.



◆ حفظ إعراب بعض الكلمات المتكررة مثل: ﴿يومئذ﴾، ﴿أولئك﴾، ﴿هؤلاء﴾، والمتميزة مثل: ﴿يَصُدُّنَّك﴾... إلخ، فهذا الحفظ يُرسخ المعلوماتِ لديها ويجعلها متأهِّبَةً للإجابة إذا سُئلتْ عنها.

وما تجد أنها بحاجةٍ إلى السؤال فيه؛ فلتبادرْ إلى سؤال أهل العلم.

٢. فهم وحفظ أحكام التجويد النظرية:

إنّ فهمك لقواعد التجويد فهمًا عميقًا دقيقًا، وحفظها حفظًا متينًا بالإضافة إلى فهم وحفظ الشواهد من المتون؛ لهو رصيد ثمين تنطلقين منه في عملية التنبيه والتصحيح.

أهمية هذا العامل:

تبرز أهمية هذا العامل في أنه:

١ ❀ يُمَكّنك من عَرْضِ كلّ ما تسمعينه أو ترينه (في قراءة الطالبة) مباشرة على قواعد صحيحة مفهومةٍ واضحةٍ في ذهنك ومحفوظةٍ، فإنْ سمعتِ أو رأيتِ ما يُخالف تلك القواعد؛ انطلقتِ مِن نقطة المخالفة إلى التصحيح.

٢ ❀ يتيح لك قياسَ أداء الطالبة على قواعد مؤصَّلة منضبطة، فتَحْكُمين على صحته أو خطئه بناءً عليها.

٣ ❀ يُسهِّل عليك الإتيانَ بمفرداتِ المصطلحاتِ التجويدية كالتعاريف والمخارج .. إلخ، وبتعابير التنبيه والتصحيح، على ما اصطلح عليه أئمةُ هذا العلم في شروحهم ونَظْمِهم.

٤ ❀ يضبط عملك، ويبعث الاطمئنانَ في نفسك، لأنك تنبهين وتصححين للطالبة استنادًا على قواعد محددة، لا على رأيك الشخصي فقط.

٥ ❀ يجعل القواعدَ النظرية هي الفيصل بينك وبين الطالبة، فهناك مَن لا تُسَلِّمُ أنها أخطأتْ في حكمٍ ما، فتأتي القاعدةُ النظريةُ عاملاً مُقنِعًا للطالبة.



٦ ❀ يمكّـــنك من استنباط كيفية التصحيح من القواعد النظرية، ودلالة الطالبات إلى الطرق التي تساعدهن في التصحيح بناءً عليه[1].

أمثلة:

أ . قرأت الطالبةُ الإدغامَ في: ﴿ هُدًى وَرَحْمَةً ﴾ دون ضغطٍ على الخيشوم (أي دون غنة)، ولأنك مستوعبةً لكون الإدغام هنا ناقصًا بسبب بقاء صفة المدغَم وهو الغنة؛ فلا بدّ أن يكون تنبيهك مُباشرًا مِن هذه النقطة، فتُطالبين القارئة بالإتيان بالغنة.

ب . رأيـــتِ طالـــبةً تُبالِغ في إطباق شفتيها بإدخالهما إلى داخل الفم عند نطقِ ميمٍ ساكنة؛ ولأنك عرفتِ مخرجَ الميم وأنّ إطباق الشفتين فيه لا يستلزم هذه المبالغة؛ تُبادرين بتوجيهها متثبتةً مما تقولين.

٣. إتقان التجويد العملي:

أي أن تكون قراءتُك للآيات الكريمة مثالية[2]، بمعنى أن يكون ــ مثلاً ــ:

أداؤك للمخــــارج صحيحًا، وإتمامُ الحركات لديك سليمًا، وأداؤك للإخفاء متقنًا، وتفخيمُك للأحرف المفخمة غير ناقص،...إلى آخر ما تقتضيه القراءة المثالية.

أهمية هذا العامل:

١ ❀ يجعلك لا تقنعين بغير المتقَن من التلاوة، وبالتالي:

٢ ❀ يجعلـــك تحرصين على أن تصل الطالباتُ إلى أفضل مستوى في الأداء؛ فلا تتوانين عن التنبيه على الخطأ وتصحيحه.

٣ ❀ يؤهّلك لقياس أداء الطالبة على أدائك، فتحكُمين على خطئه أو صحته.

٤ ❀ يمكّــــن الطالــــبة مــــن قياس أدائها على أداءٍ سليم صحيح حينما تطالبينَها بتقليدك، فيكون هذا التقليدُ مُثْمرًا لأنه مبنيٌّ على أداءٍ متقَن.

٥ ❀ يُسهّل عليك إسماعَ الطالبةِ أداءً صحيحًا دقيقًا.

---

[1]- انظري جدول تصحيح الأخطاء بناءً على القواعد النظرية. ص: ١٤٣ ــ ١٤٥.

[2]- انظري مبحث [القراءة المثالية]. (١/ ٣٣ وما بعدها).



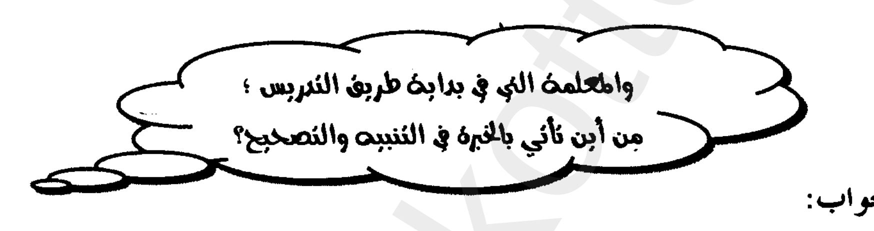
٦ ❀ يمنحك طمأنينةً تُعطي عمليةَ التصحيح قوةً وتأثيرًا.

مـــثال: لو أن معلمة لا تتقن ضمَّ الشفتين في الواو؛ فقد تقع الطالبةُ في هذا الخطأ ولا تنتبه إليه المعلمةُ، أو لا تحرص على تصحيحه، أو إذا انتبهت؛ لا يكون التصحيحُ مثمرًا لأنه ليس لديها أصلاً أداءٌ صحيح يُمْكِن للطالبة أن تُقلّده.

ومما يُلحَق بهذه العوامل الثلاثة:

عامل الخبرة[1]:

فالتجارب التي مرَّتْ بها المعلمةُ خلالَ مسيرةِ تدريسها عبر دوراتٍ متتابعة؛ حريٌّ بها أن **تُمكّن المعلمةَ مِن طَرْحِ توجيهاتٍ وتنبيهاتٍ** موثوقٍ بها، لأنها خلاصة واقعٍ تعليميٍّ حسيٍّ عايشتْه زمنًا وتعلمتْ واستفادت مِن نتائجه، مما أضاف إليها خبرةً في معرفة أنواع الأخطاء وأساليب تصحيحها.



الجواب:

إن المعلمة حتى لو كانت حديثة العهد بالتدريس؛ فإنها تستطيع ــ بعون الله ــ أن تعطي الخطأ حقَّه مِن التنبيه والتصحيح وذلك بناءً على:

١ــ تنبيهات معلمتها التي كانت توجِّهها إليها أو إلى زميلاتها حين كانت طالبة، وكذلك الكيفية التي كانت تنبِّه بها (وهذا يرجع إلى مدى دقة الطالبة وحرصها على متابعة معلمـــتها في كيفـــية تصحيحها للأخطاء، فطالبةٌ كهذه تكتسب خبرةً قويةً تساعدها في التعليم فيما بعد).

٢ــ كفاءتهـــا الذاتية، التي تُمكّنها من إتقان التنبيه والتصحيح للطالبات. وهذه الكفاءة مستمَدَّة مِن:

---

[1]- الخبرة: العلمُ بالشيء، وخبرتُ الأمرَ: إذا عرفتُه على حقيقته. "لسان العرب" (٤/ ٢٢٦ و٢٢٧).



أ □ الاستعداد الفطري، أي أنّ الله تعالى حباها الفطنة والدقة والحرص، ونحو هذه الأمور التي تساعد كثيرًا على تمييز الخاطئ من الصائب في قراءة الطالبة.

ب □ تآلـف العـوامل المذكورة سابقًا: (اللغة العربية، أحكام التجويد النظرية والعملية)، فحين تصبح معلمةً تقوم بتحويل هذه العوامل إلى واقع عمليٍّ مع طالباتها.

وهـذا أمـرٌ مشـاهَد؛ فقد تميَّزت بعضُ المعلمات منذ السنة الأولى لتدريسهن، ثم زادتْهنّ الخبرةُ نورًا على نور، وذلك بفتح من الله وفضل.





٢. أساليب تصحيح الأخطاء

نظرًا لتعدُّدِ الحروفِ واختلافِ الأحكامِ وتبايُنِ صعوبتِها، وبالتالي تَنَوُّعِ احتمالاتِ الخطأِ فيها؛ تحتاج المعلمةُ لاستخدام بعض الطرق التي تساعدها على تصحيح الخطأ.

وهـــذا الأمـــر مِـــن الأهمية بمكانٍ مما يحتِّمُ أن يكون لدى المعلمةِ ثراءٌ ووَفرَةٌ في الأساليب، ولذلك سنعرضها هنا قبل الحديث عن كيفية تصحيح الأخطاء.

الأساليب[1]:

هي طُرُقٌ وفنونٌ متعددةٌ تستعينُ بها المعلمةُ في:

أ ـــ تصحيح الأخطاء (توضيحها ـــ تحديد أسبابها).

ب ـــ توضيح التوجيه للكلمات الخاصة [2].

أهمية تنوع هذه الأساليب:

إنّ تعدُّدَ أساليب تصحيح الأخطاء أمرٌ مهمٌّ للأسباب التالية:

١) لأنّ الكلماتِ مختلفةٌ والأخطاءَ مختلفةٌ، ولكلٍّ أسلوبُه الخاص في التصحيح.

٢) حاجـــة الخطأ الواحد إلى التنويعِ في التصحيح، فإذا لم تنجح طريقةٌ؛ عمدتْ المعلمةُ إلى طريقةٍ أخرى، وفي ذلك تغطيةٌ شاملةٌ لتوجيهاتٍ مختلفة.

٣) حاجة الطالبةِ إلى مزيدٍ من التوضيحِ والبيانِ لتُصحِّحَ خطأها.

٤) عن طريقها يُمكِن تصحيحُ أي خطأٍ، سواء في التشكيل أو البنية أو التجويد.

وسنعرض هذه الأساليبَ عبرَ الجداول الآتية [3]:

---

[1]- جـــاء في "لسان العرب" (١/ ٤٧٣): «الأسلوب: الطريقُ تأخذ فيه، والوجهُ، والمذهَب، والفنّ، يُقال: أخذ فلانٌ في أساليب مِن القول؛ أي: أفانين منه».

[2]- هـــذه الأساليب قد تحتاج إليها المعلمةُ عندما توجِّهُ إلى بعض الكلماتِ الخاصة، وعند تصحيحِ الأخطاء في القـــراءة الفـــردية والقراءة الجماعية. انظري [حصة التلاوة/ إعداد التوجيهات الخاصة] (١/ ٨٠ وما بعدها). و: [حصة التلاوة/ تصحيح الأخطاء الجماعية] (١/ ١٦٢ وما بعدها).

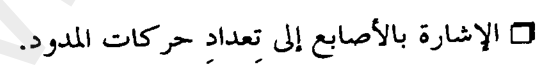
[3]- التصنيف الآتي هو مِن باب تنظيم المعلومات، وإلا فهناك علاقة وثيقة بين جميع الأساليب.



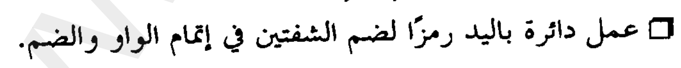
جداول أساليب تصحيح الأخطاء

الأسلوب	١ـ التشبيه باليد
تعريفه	وهو أن تُكيّفي إحدى يديك، أو كلتيهما، بشكلٍ يُقاربُ شكلَ الفمِ أو جـزءٍ منه حال نُطقِ الحرفِ أو الحكمِ الذي تريدين أن توضحي كيفيةَ أدائه الصحيحةَ أو الخاطئةَ، كأنْ تجعلي اليدَ اليُسرى: نظيرًا لِلّسان، وفوقَها اليمنى: نظيرًا للحنك الأعلى، ونهاياتِ الأنامل: أطراف الثنايا. وهكذا.. وعلى المعلمة هنا أن: ـ تكون دقيقة في هذا التشبيه ليتضح للطالبةِ المفهومُ الذي تُريده. ـ تُصاحب التشبيهَ الخاطئ بالنُّطقِ الخاطئِ والتشبيه الصحيح بالنطق الصحيح.
يُستخدَم عادةً	لتوضيحِ المخارجِ والصفاتِ، لأنَّ أغلبَها داخل الفم، ومِن العسير رؤيةُ كيفيةِ حدوثِها (سواء من المعلمة أو الطالبة).
مثاله	مخرج الراء ، كيفية الهمس ، استعلاء أقصى اللسان في التفخيم ، كيفية الإطباق ، كيفية التصادم والتباعد.
فائدته	وسيلةُ إيضاحٍ حيوية وعفوية وفعّالة وسهلة التناول، يمكن للمعلمة استخدامُها بسرعة وفي أي وقت.

يلحق بالتشبيه باليد :



- الإشارة بالأصابع إلى تِعدادِ حركات المدود.



- عمل دائرة باليد رمزًا لضم الشفتين في إتمام الواو والضم.
- تحريك اليدين بشكلٍ يتناسب مع مضمون التصحيح، مثلاً:

ـ رفع اليد للأعلى (بمحاذاة الفم) عند قولها: اجهي بضغط الصوت للأعلى.

ـ خفض اليد للأسفل (بمحاذاة الفم) عندما توجّه إلى إتمام الكسر...وهكذا.



إنّ اســـتخدام المعلمة لمثل هذه الإشارات يزيد التفاعُلَ والتركيز، وقد يكون هذا الأمــرُ تلقائيًا مِن المعلمة، ولكن أحببنا أن نشير إليه هنا لأن بعضَ المعلمات لا ينتبهن إلى أهمية هذا الأسلوب، فتبقى يداها طوال فترة التنبيه دون أي إشارةٍ معبرةٍ مساعدةٍ للطالبة على تقريب المطلوب منها أداؤه، فعسى أن يكون فيما ذكرْنا تذكرة.

وعلـــى المعلمـــة عند استخدامها هذا الأسلوب أن تتحرى الدقةَ في التشبيه بحيث تصل بيديها إلى أقرب صورةٍ لهيئة جهاز النطق وأوضحها.

الأسلوب	٢ـــ المناقشـــــة [١]
تعريفه	وهو أن تحاور المعلمةُ القارئةَ حول خطئها، أو حولَ أيِّ كلمةٍ قرآنيةٍ، عن طريق أسئلةٍ نظريةٍ وعملية: **نظرية** مثل: "ما هو مخرج التاء؟" **عملية** مثل: "أين تضعين طرف لسانك عند النطق بالتاء؟" أو غير ذلك مِن أسئلةٍ تُساعد القارئةَ على التصحيح، مثل: "مـــا حركة هذا الحرف؟ ما هي الإشارة التي فوقه؟"، "ماذا تعني الشَّدَّة؟"، "ما معنى السكون المستدير؟" .. ونحو ذلك. هذا مع «التركيز على النقطة التي خالفتْها القارئة» [٢].
يُستخدَم عادةً	عندما تَرى المعلمةُ: • أن القارئـــةَ تُخطئ لأنّها لا تعرفُ كيفيةَ إتقان هذا الحكم (في المثال السابق: لا تعرف أين تضع طرفَ لسانها مع التاء بدقة). • أن القارئـــة تخطـــئ لأنّهـــا ناسيةٌ للمعلومةِ النظريةِ التي تَضبطُ الأداءَ

[١]- هذا الأسلوب هامٌ جدًا، لأنه يُستخدم كثيرًا مع سائرِ الأساليب، فمثلاً: عند استخدام أسلوبِ التشبيه باليد، والكتابة على السبورة؛ يمكن للمعلمة أن تُناقشَ طالبتَها..

[٢]- "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء" بتصرف. و ننوه هنا إلى أننا قد استفدنا من هذا الكتاب القيّم في كثير مـــن فقرات هذا الجزء، مثل: (الضوابط / الحِكَم / المنهجية)، وذلك لوجود خطوطٍ مشتركة بين علاج الأخطاء الشرعية والفقهية ـــ التي اعتنى بها الكتاب ـــ وبين تصحيح الأخطاء في تلاوة القرآن الكريم، فجزى اللهُ مؤلّفه ـــ فضيلة الشيخ محمد المنجد ـــ خير الجزاء.



	الصحيح. • أنه يُمكن تصحيحُ الخطأ عن طريقِ التدرُّج مع القارئةِ بسؤالها عن أحكامِ درَسَتْها، فتَصِلُ مِن إجاباتها إلى تصحيحِ الخطأ. • أن مناقشةَ الطالبةِ تُعزِّزُ الفكرةَ لديها، وتُعمّقُ فَهمَها، وتُسهِّل عليها تصحيحَ الخطأ. • أنّ خطأَ القارئةِ فرصةٌ لتثبيتِ المعلوماتِ النظريةِ لدى القارئة وزميلاتها.
مثاله	☐ الإخلال بتوفية زمن الغنة في ﴿ ٱلنَّعِيمِ ﴾ ، فتَسأل المعلمةُ القارئةَ: "ما مَرتبتُها؟". ☐ سمِعَت المعلمةُ صوتَ القافِ عندما أدغمت القارئةُ في: ﴿ أَلَمۡ نَخۡلُقكُّم ﴾ فتسألها: "مِن أين تَخرجُ القافُ؟ ... مِن أين تَخرجُ الكافُ؟ ... ما حركةُ القافِ؟ ... ما هو الإدغام؟". ☐ طالبةٌ مبتدئةٌ درستْ أنّ إشارةَ المدِّ في المصحف هي: (~)، وعندما قرأتْ؛ نسيتْ أن تَمُدَّ الألفَ في كلمة: ﴿ ٱلسَّمَآءُ ﴾ ، وهنا يُمكن أن تَسألها المعلمةُ: "ماذا تعني الإشارة التي فوق الألف؟"، هنا ستستدرك الطالبةُ وتنتبهُ بعد ذلك، لأنها ستَربِطُ بين الإشارةِ وبينَ مدِّ الصوتِ عندها.
فائدته	❁ ربطُ التطبيقِ العمليِّ بالنظريِّ. ❁ توثيقُ العلاقةِ بين الطالبةِ وعِلْمِ التجويد؛ فتَعْلمُ أنها تَدْرُسُه ليُساعدَها في إتقانِ التلاوة. ❁ الوصولُ بالطالبةِ إلى مرحلةٍ تَقرأُ فيها بوعيٍ وإدراك، إذ إنها بهذه الأسئلة تتعوَّدُ على محاورةِ نفسِها أثناء قراءتها[1]، وبالتالي تدرك خطأَها،

[1] - وهذه مرحلةٌ محدودة بوقتٍ إلى أن تصل الطالبةُ إلى المهارة الموازية للقدرة التي وهبها الله تعالى إياها، والحال هنا أشبه ما يكون بحالِ مَن يتعلّم سواقة السيارة، فهو في المراحل الأولى من التدريب نراه يشدُّ أعصابَه، ويُشنِّج أطرافَه، ويُدقِقُ في حركاته وسكناته، ويستجمع كلَّ تركيزه الذهني في السواقة، فإذا خرج في التدريباتِ الأولى إلى الشارع العام؛ نجده لا يلتفت إلى ما يراه مرافقوه من أشجارٍ وإعلانات وأبنية، حتى إذا تمكّن من القيادة وحصل –



	وتصبحُ قادرةً على تحمُّل جزءٍ مِن المسؤوليةِ في التصحيح؛ فلا تكون دائمًا في انتظار المعلومة من معلمتها. ❁ هذا الأسلوب سُلَّمٌ مريحٌ تستطيع المعلمةُ مِن خلاله الوصول بتسلسُلٍ وتدرُّجٍ إلى موضعِ الخلل وتصحيحِه على أساسٍ سليمٍ مقنع.

الأسلوب	٣ ــ التجزئة[1]
تعريفه	وهو أن: • تقتطع المعلمةُ الجزءَ الذي يصعُبُ على الطالبة قراءتُه ــ مِن الكلمة ــ، أو الجزءَ الذي أخطأتْ فيه، وعليه تَدورُ عمليةُ التصحيح. • تَنطِقُ هذا الجزءَ بالأداء الصحيحِ والخاطئ مُنفرِدًا عن باقي أجزاءِ الكلمة. • تكرر الأداءَ الصحيحَ لهذا الجزء. • تدرِّب الطالبةَ على هذا الجزء، مع التقويمِ والتقييم. • وعـــندما تصـــل الطالبةُ إلى مُقارَبةِ الأداءِ الصحيح؛ تَنطق المعلمةُ الكلمةَ بأسرها، وتُقلِّدُها الطالبةُ.
يُستخدَم عادةً	مع الكلمات أو الأخطاء التي يَسهُلُ تَصحيحُها بالتجزئة.
مثاله	**في التشكيل:** ﴿ وَرَهۡبَانِيَّةً ٱبۡتَدَعُوهَا ﴾ ← تنطق المعلمةُ الجزءَ: (تَنبْ). **في التجويد:** ﴿ يُصۡدِرَ ٱلرِّعَآءُ ﴾ ← تنطق المعلمةُ الجزءَ: (رَ رِّ). **ملاحظة.** يمكن الاستعانة بالسبورة في توضيح مثل هذه الأمور.
فائدته	❁ تركيزُ انتباهِ القارئةِ بشكلٍ أكبرَ، فكلَّما كانت الجزئيةُ ــ التي ستُنطَق ــ

ــ على قدْرٍ من المهارة فيها؛ ينعكس الحالُ، فيجد أنه يقود المركبةَ تلقائيًا دون تفكيرٍ مركَّزٍ فيها، ويتسنى له ما حُرِم منه في فترة التدريب من رؤيةِ أشجارٍ وغيرها... فكذلك قارئة القرآن تكون في مراحل التدريب الأولى مركزةً على الحروف، فإذا مهرت فيها؛ انطلق لسانها بها دون تفكير، بل ينصرف الذهن إلى المعاني والتفكر فيها والتدبر بمراميها.

[1] ــ هذا الأسلوب الهامّ هو مما يُتّبع في القاعدةِ المعروفة باسم "القاعدة النورانية" لفضيلة الشيخ نور محمد حقاني ﵀، فيتعلّمُ الطالبُ تَهجئةَ الحروفِ مُنفرِدةً عن الكلمة، ثم إدخالَها في الكلمة وتَهجئتها بأسرها.



	أصغرَ؛ كان تركيزُ الطالبةِ في الأداءِ والتصحيحِ أعمقَ. ❀ تسهيلُ التصحيحِ على الطالبة. ❀ طريقةٌ عمليةٌ ومختصرةٌ في التدريب. ❀ تَتَابُعُ مثلِ هذه التوجيهات بهذه الطريقة يُولِّد لدى الطالبةِ دقةً وتمحيصًا في جزئيات كل كلمة وبالتالي في كلِّ حرف.

الأسلوب	٤ــ سماعُ القارئةِ الأداءَ الصحيحَ مِن زميلةٍ لها
تعريفه	وهــو أن تطلبَ المعلمةُ مِن طالبةٍ تُتقنُ الحكمَ الذي أخطأتْ فيه القارئةُ أنْ تُسمعَ زميلتها الأداءَ الصحيحَ.
يُستخدَم عادةً	• عند تَمَيُّزِ طالبةٍ بإتقانها لحرفٍ ما أو أداءٍ ما. • عندما تكون المعلمةُ مُجهَدةً وتتوفر لها مثلُ هذه الطالبة. • للتنويع، وذلك مع جميعِ الأخطاء.
مثاله	❏ طالبة تتقن أداء حرف العين، بحيث يُسمع واضحًا جميلاً!. ❏ طالبة تتقن إتمام الحركات. ❏ طالبة تتقن استطالةَ الضاد، فتخرج معها عربية فصيحة!.
فائدته	❀ بثُّ روحِ التعاون والتشجيع. ❀ حافــزٌ للقارئة على التحسُّن، فعندما ترى زميلتَها تُتقنُ هذا الحكمَ (وهي طالـــبةٌ مــثلها وليستْ معلمة)؛ فتحرص على بذل جهدٍ أكبرَ لتصلَ إلى ما وصلتْ إليه زميلتُها. ❀ تذكُّــرُ القارئةِ وزميلاتِها لصوتِ زميلتِهن عند مرورِ الكلمةِ التي سمعْنَها منها؛ حيث ارتبط هذا التوجيهُ بهذه الزميلة، فينتبهْن لتصحيحِ الأداء. ❀ تنشيطٌ للطالبات، باشتراك المعلمةِ أحيانًا مع طالباتها في التلقين. ❀ تثبُّت الطالبة ــ التي أسمعتْ زميلتَها الأداءَ ــ مِن صِحَّةِ أدائها [1].

[1]- هــذا الأسـلوب يـدل على عدل المعلمة مع طالباتها، وذلك بإنصافها لهن حق في الحرف الواحد، وعدم استئثارها بصحة الأداء.



الأسلوب	٥ ــ المقــارنة
تعريفه	هو أن تُبيِّنَ المعلمةُ الفرقَ بين الأداءِ الصحيحِ والخاطئِ. **وقد يلزم هذا الأسلوبَ:** • التوضيحُ نظريًا وعمليًا. • بيانُ نتيجة المقارنة. • مشاركةُ القارئة في استنتاجِ وجْه الاختلاف. • أن تطلب المعلمةُ مِن الطالبة قراءةَ الكلمةِ بالأداءين: الخاطئ ثم الصحيح، حتى يبرُزَ لديها الفرقُ وتستوعبَه. وهذه النقطة تجعل الطالبة تحاول الوصول إلى الأداء الصــحيح لأنهــا ستحرص على ألاّ تُتبِع أداءً خاطئًا بمثله، انطلاقًا من الابتعاد عن الأداء الخاطئ الذي أدَّته.
يُستخدَم عادةً	عــندما تــرى المعلمــةُ أن الطالبةَ لا تعرف خطأها أو لا تُميّز بين الصحيح والخاطئ للأداء نفْسه.
مثاله	• **خطأ في التلاوة**: أشبعت القارئةُ كسرةَ الهاء في: ﴿ لَئِن لَّمْ يَنتَهِ لَنَسْفَعًا ﴾ فتقارن المعلمةُ بين: **الأداء الصحيح** : ينته لـَ ، **والأداء الخاطئ** : ينتهي لـَ **وتُبيِّن: وجه المقارنة نظريًا**: لا يوجد ياء ↑ ، يوجد ياء ↑ **وجــه المقارنة عمليًا**: تنطق المعلمةُ الأداءين، وتطلب من القارئةِ أن تؤديهما ليبرز لها الفرقُ. وزيادةً في التوضيح يمكن أن تكتب المعلمةُ المقارنةَ على السبورة. • **خطأ في التجويد**: أظهرت القارئة النون في ﴿كنتم﴾: فتقرأ لها المعلمةُ الكلمةَ مرةً بإظهار النون ومرةً بإخفائها، وتَطلب منها تحديدَ الأداءِ الصــحيح، ويمكــن أن تجعل الطالبةَ تؤدي الأداءين معًا لِتُقارن بينهما فتتحسس الصوتَ الخاطئ فتجتنبه، والصوت الصحيح فتجتهد لتحصيله.
فائدته	❀ يجعل أذنَ الطالبةِ تميّز بين صوت أداء وأداء، وبين صوت حرف وحرف.

	۞ يجعل الطالبة تصل إلى الأداء الصحيح مِن خلال التمييزِ ومعرفةِ أوجه الفروق.

الأسلوب	٦ ــ القياس
تعريفه	هو أن: •تــوجِّه المعلمةُ القارئةَ لتقدِّر[1] صوتَ حرفٍ في كلمةٍ على نظيرِه في كلمةٍ أخرى، أو حُكمٍ على مثيلِه في أدائها (أي أداء القارئةِ). • أو تطلب مِن القارئةِ أن تقيسَ أداءَها على أدائها (أي أداء معلمتها). وقد يلزم هذا الأسلوبَ ما يلزمُ أسلوبَ المقارنة. وهذا الأسلوب هو جوهر قول ابن الجزري رحمه الله: [ـــــــــــ واللفظ في نظيره كمثله][2]
يُستخدَم عادةً	عندما يكون في قراءةِ الطالبةِ أداءٌ صحيحٌ يُمكِنُ أن تَقيسَ عليه.
مثاله	١• فخمتِ القارئةُ التاءَ في كلمةِ: ﴿ تَخۡتَصِ ﴾: فتقيس المعلمةُ **نظريًا**: عن طريق الإتيان بمثالٍ لتاءٍ حالَ مجاورَتِها لحرفٍ مرققٍ كما في: ﴿ تَأۡتِي ﴾ وتقيس صوتَها هنا على صوت التاء في: ﴿ تَخۡتَصِ ﴾، فنتيجةُ القياسِ: أنّ صوت التاءِ حالَ وُقوعِها بين حرفين مفخمَين ينبغي أن يكون هو نفسُه حالَ مجاورَتِها لحرفٍ مُرقَّقٍ، فالصوتُ واحدٌ في كِلا المثالين. وتقيس **عمليًا**: فتَنطقُ المعلمة: ﴿ تَأۡتِي ﴾ ثم : ﴿ تَخۡتَصِ ﴾، وتطلب من القارئة أن تنطق: ﴿ تَأۡتِي ﴾ ثم: ﴿ تَخۡتَصِ ﴾، لتتمكن من الإتيان بصوت التاء نفسه.

[1] – قاس الشيءَ يقيسه: إذا قدَّره على مِثاله، والمقياس: المقدار. "لسان العرب" (٦/ ١٨٧).

[2] – منظومة "الجزرية" البيت: ٣١.



	٢• طالـــبة تمدُّ المدَّ اللازمَ بمقدارِ أربعِ حركاتٍ فقط، فتطلبُ منها المعلمةُ أن تقـــرأَ معهـــا الكلمةَ مِن بدايتها وتَقْطعَ صوتَها مع انقطاعِ صوتِ المعلمةِ، وتُدرِّبها على ذلك.
فائدته	❁ عاملٌ مساعدٌ يرشد الطالبةَ لكيفية التدريب والتصحيح في المترل، فتقارن أو تقـــيس على صوتها نفسه؛ فمعرفتها وقدرتها على الإتيان بالأداء الصحيح يدلّها ويمكّنها من تصحيح نظيره الخاطئ . ❁ يصـــبح لدى الطالبة قياسٌ محدد يمكن أن تتدرب عليه، فتتذكر صوتَ معلمتها حال التدرب وتحاول ضبطَ أدائها وفقَه.

الأسلوب	٧ــ الاستشهاد بالجزرية (وغيرها من المتون)
تعريفه	هـــو أن تأتي المعلمةُ بالشاهدِ الذي يُبيِّنُ الحُكمَ، أو يُبرز خطأَ الطالبة وكيفيةَ تصحيحه.
يُستخدَم عادةً	• عندما يكون في المتن ما يُشير إلى الحُكمِ، أو إلى تصحيحِ خطأ الطالبة. • لإقناع الطالبةِ بخطئها. • بدلاً عن الجُمَل الإنشائية العادية.
مثاله	١• لم تميِّزْ القارئةُ في نطقها بين الضاد والظاء في: ﴿ أنقضَ ظَهْرَكَ ﴾ ، فتأتي المعلمةُ بالشاهد التالي (أو تطلب الشاهدَ مِن القارئة أو زميلاتها): [وإن تلاقيا البيانُ لازمُ أنقض ظهرك... ...][1] ٢• مـــزجت القارئة بين العين والحاء في: ﴿فلا جُنَاحَ عَلَيه﴾ ، فتستشهد المعلمةُ بـــ: [والحصرُ تقريـــبٌ وبالحقيقهْ لكلِّ حرفٍ بُقعـــةٌ دقيقهْ إذ قال جمهورُ الوَرى ما نَصُّهْ **لكلِّ حرفٍ مخرجٌ يَخُصُّهْ**][2]

[1] - منظومة "الجزرية"، البيت: ٦٠.

[2] - نظْم العلاّمة ابن عبد الرزاق في "تذكرة القراء"، وذكره الشيخ عبد الفتاح عجمي المرصفي في كتابه "هداية القـــاري" (١/ ٦٤)، في ســـياق قـــوله: «ثم إنّ حَصْرَ المخارجِ فيما تَقدّم ذِكرُه إنما هو على وجْهِ التقريب، وإلا فالتحقيق أنّ لكل حرفٍ مخرجًا خاصًا به يخالف مخرجَ الآخر، وإلا، لكان إيّاه».



فائدته	❀ يَربط بين المتن وعمليةِ التصحيح. ❀ يـؤيد ما ترمي إليه المعلمة في التصحيح لأنه يعتمد على معلومات موثَّقة من أهل الاختصاص بهذا العلم. ❀ أسلوبٌ لطيفٌ مُنوَّع مُقنع حيوي. ❀ أسلوب تصحيح مختصر، فيكفي أحيانًا أن تقول المعلمةُ شطرًا أو أقلَّ من البـيت؛ حـتى تصحّح الطالبةُ، كما لو أن طالبةً لم تضع طرفَ اللسان على رؤوس الثنايا العليا عند نطقِ حرفٍ لِثوي؛ فيَكفي أن تنبهها المعلمةُ بـقولها: [مِن طرفيهما][1].

ملاحظة:

في حال استخدامك لأسلوبِ الاستشهاد بالجزرية أو غيرها من المتون؛ انتبهي لتَطابُقِ البيتِ مع ما تَرْمين إليه مِن تنبيهٍ وتصحيح، فقد تأتي المعلمةُ بشاهدٍ لا يتفق مع ما تريد!، وإليك هذه الأمثلة:

◆ سمعت المعلمةُ مِن القارئة ختمَ المد بهمزة، مثل: ﴿ عَجُولاً ﴾ فقرأتْها ← عجولاء، فأتت المعلمةُ بالشاهد التالي:

[أو أن تفوه بهمزةٍ متهوّعًا   فيفرُّ سامعُها من الغثيانِ]![2]

ولا شـكّ أنك تعلمين أن السخاوي رحمه الله أتى بهذا الشاهد تحذيرًا من تهويع الهمزة بنُطقها مقلقلةً، وهذا بعيدٌ تمامًا عما تريد، والصحيحُ أن تأتي بقول ابن الجزري رحمه الله:

[.................   حروف مدٌّ للهواء تنتهي][3]

◆ معلمة تريد تنبه طالبتها إلى ضبط مخرج القاف لأنها تنطقها كافًا، فقالت:

---

[1]- منظومة "الجزرية" البيت: ١٨.

[2]- منظومة "عمدة المفيد وعدة المجيد في معرفة التجويد" للإمام السخاوي.

[3]- منظومة "الجزرية"، البيت: ١٠.



[............ والقافُ   أقصى اللسان ....][1]

فقَطْـعُ الشـاهدِ هكذا لا يُبرز المفهومَ الذي ينبغي أن تعرفه الطالبةُ، فالصحيح أن تُكْمِل:

[............ والقافُ   أقصى اللسان فوق ثم الكاف

أسفل ....][2]

فبهذا يَبْرُزُ الفرق للطالبة، وتدرك النقطةَ التي ينبغي أن تقرع اللسانَ عندها!

الأسلوب	٨ ــ الوسيلة
تعريفه	هــو أن تسـتعين المعلمةُ بوسيلةٍ مادية، تعرضها على القارئة، أو على جميع طالـبات الفصـل، تـبين عليها مكانَ الخطأ، وكيفية الصواب (للحرف أو الحكم).
يستخدم عادة	• لتوضيح المواضع الدقيقة للمخارج، وكيفية اجتناب الخطأ فيها. • لبيان كيفية حدوث بعض الصفات.
مثاله	• لــوحة مرسوم عليها هيئةُ الشفتين عند النطق بالأحرف الشفوية. (انظري الصفحة التالية). • مجسَّــم الفــك والأسنان الذي يمكن من خلاله أن تبيِّن المعلمــةُ للقارئةِ أين ينبغي أن تضعَ طرفَ لسانها في مخرج الضاد مثلاً [3]. • رسم يوضح توزيع صوت الغنة في الخيشوم.
فائدته	❀ تقريبُ بعضِ المفاهيمِ إلى أذهان الطالبات بطريقةٍ مجسَّمةٍ أو مرئية. ❀ زيادةٌ في توضيح بعض دقائق التوجيه والتصحيحِ والمعلومات النظرية. ❀ أسلوبٌ مُقْنِع وجذاب.

[1] – المصدر السابق، البيت: ١٢.

[2] – المصدر السابق، البيتان: ١٢ و١٣.

[3] – قــد تسـتخدم المعلمةُ مجسَّمَ الفكِّ في القراءة الفردية، إذ إنه يفيد الطالبةَ في رؤية خطئها وكيفيةِ تصحيحه، ولكــن؛ أحيانًا لا تستخدمه بدقةٍ أو بوضوح مما يجعل وجودَه كعدمه!، مثلاً: تريد أن تُبيِّن للطالبة مخرجَ الضاد، –



هيئة الشفتين عند النطق بالأحرف الشفوية

الميم

الباء

الواو

الفاء

(هذه الأشكال نقلاً مِن كتاب: "حق التلاوة" ص: ١٣٥ و١٣٦)

- فـتُدخل يدَها داخل مجسم الفكِّ مِن الخَلْف دون أن تباعد بين فكّي المجسم، ولا ترى الطالبةُ ماذا حدَث؟ لأنها تـرى الأسنانَ الأماميةَ مغلقةً، بينما لو فتحت المعلمةُ فَكّي المجسمِ ووضعتْ يدَها عند مخرجِ الضاد؛ لاتَّضَحَ للطالبةِ أكثر، وكذلك الحال مع سائر الحروف.

فعلـى المعلمةِ أنْ تُتقنَ استخدامَ المجسم، لتُحققَ الغايةَ مِن استخدامه، والأفضل أن تتدرَّب على كيفية التوضيح على المجسَّم قَبل عَرضه على الطالبات.



الأسلوب	٩ــ المرآة
تعريفه	هــو أن تــوجّهَ المعلمةُ الطالبةَ لاستخدام المرآة، لترى ما تفعلُه (بالفكّ أو الشفتين أو اللسان)، وتُصححَ ما تَراه مِن خطأ، مُقارِنةً بأداء معلمتها. وأكثر ما يستخدم هذا الأسلوب: في المنْزل، عند تدرّبُ الطالبة على تلاوةِ الآيات الكريمة المقررة.
يُستخدَم عادةً	مع الأخطاء التي يمكن تصحيحُها مِن خلال النظر[1]، وذلك عندما: • لا تدرك الطالبةُ مفهومَ خطئها. • أو تظنُّ أنها أتقنتْ الأداء؛ أما المعلمةُ فتجده لا زال بحاجة إلى تصحيح، فتُوَجِّه لترى ذلك بنفسِها. • أو لــتُقارن بين أدائها وأداء معلمتها؛ فتصل إلى الكيفية التي ينبغي أن تقلد بها أداء معلمتها.
مثاله	مخرج الأحرف الشفوية ، إتمام الحركات ، عدم الضم مع التفخيم.
فائدته	❀ أداةٌ صادقةٌ مُقنعةٌ مُوضحةٌ. ❀ تحفِّز الطالبةَ على التصحيح.

الأسلوب	١٠ــ الكتابة على السبورة[2]:
تعريفه	هو أن تكتب المعلمةُ على السبورةِ الكلمةَ التي تريد التوجيهَ إليها أو التي أخطأتْ فيها القارئةُ، مع الاعتناء بالآتي: ✎ توضــيح مكــانِ التوجيهِ أو مكانِ الخطأِ وكيفيةِ تصحيحِه، مستخدمةً لذلك: أ) الإشــارة إلى الحــرف المعنيّ، أو الحكم المطلوب، باليد أو بالمسطرة أو

[1]- راجعي مبحث: [دقة النظر]. ص: ٧٠ وما بعدها.

[2]- هذا الأسلوب يشهد كلُّ مَن جرَّبه بفعاليته وسرعة استجابة الطالبة في التصحيح به، لأنها تستوعب خطأها بشكلٍ أكبر، فنحثُّ المعلمةَ على المبادرةِ مباشرةً إلى السبورة وأن لا تتأخر عن استخدامها، وقد توسَّعنا في توضيح هذا الأسلوب في مبحث: كيفية توضيح خطأ الطالبة على السبورة، وسيأتي لاحقًا إن شاء الله.



	بالقلم. ب) إحاطة مكان الخطأ بدائرة، أو أي رمز آخر مناسب. ج) استخدام الألوان المناسبة. ✎ قراءة المعلمة الكلمة بالأداءين (الخاطئ و الصحيح). ✎ تـــدريب الطالبة (أو الطالبات) على الأداء الصحيح أثناء وقوف المعلمة أمام السبورة.
يُستخدَم عادةً	لتوضيح: ١/ تشكيل الحروفِ غير المرسومة. ٢/ أداء الأحكام التي لا تُنطق فيها الحروفُ المرسومة. ٣/ الكلمات ذاتِ التشكيلِ المتَميِّز. ٤/ اجتماع تنبيهاتٍ كثيرةٍ في كلماتٍ قليلةٍ متتالية. ٥/ الكلمات التي تحتاج إلى تدريب خاص. ٦/ الكلمات المخصوصة لحفص. ٧/ غـــير ذلك مِن أحكامٍ أو أخطاء تزيدُها الكتابةُ بيانًا وجلاءً، مثل: تحليل الحرف المشدد. ٨/ خطأِ القارئةِ في زيادتها حرفًا على التلاوة. ٩/ أخطاءِ القارئةِ عندما تكثُر في الكلمة الواحدة، لتعرفَ مكان خطئها.
مثاله	١/ ﴿ رَجُلٌ ٱفْتَرَىٰ ﴾ ٢/ ﴿ مِن لَّدُنْهُ ﴾ ٣/ ﴿ لَن يَنَالَ ٱللَّهَ لُحُومُهَا ﴾ ٤/ ﴿ صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ ﴾ ٥/ ﴿ دُرِّيٌّ يُوقَدُ ﴾ ٦/ ﴿ ءَآلذَّكَرَيْنِ ﴾ ٧/ ﴿ ٱلْحَقُّ ﴾ ٨/ ﴿ فَوَسَطْنَ بِهِۦ ﴾ ٩/﴿ إِلَّا مَا ٱضْطُرِرْتُمْ إِلَيْهِ ﴾
فائدته	❀ زيـــادة التوضـــيح، حيث يقترن التوضيحُ المسموعُ بالتوضيحِ المرئيّ، فتصبحُ المعلومةُ المسموعةُ صورةً مرئيةً أمام الطالبة. ❀ فهـــم الطالبة لكيفية الأداء الصحيح بشكلٍ أوضحَ، لأنه يتم تسليطُ الضوءِ على نوعِ التوجيه، أو موضعِ الخطأ، بتركيزٍ أكبر.

❀ التذكّــر، إذ تنطبــع صورةُ التوضيحِ المكتوبةُ على السبورةِ في ذهن الطالبة، فتتذكّرُها عندما يمرُّ مثيلُها، فتتدارَكُ الخطأَ. وذلك لمشاركة أكثر مِن حاسّة للطالبة، حيث يشترك السمعُ والبصرُ. ❀ بثّ النشاط والحيوية، والابتعاد عن رتابةِ التوضيحِ الشفوي، الذي قد لا يلفت الانتباهَ مَع كَثْرته، فأنّى للتوضيحِ الشفويِّ: الخطُّ والألوانُ والدوائرُ والرموزُ الأخرى؟! ❀ اختصارٌ للوقت، ومنعٌ لتكرارِ الطالبةِ أو المعلمةِ للكلمةِ دونَ الوصولِ إلى نتيجةٍ في التصحيح.	

وبمناســبة الحديث عن أسلوب الكتابة؛ سنعرّج على قيمةِ هذا الأسلوبِ النفيس، وبيانِ أصْله ومستنده الشريفِ مِن القرآن الكريم عَبر الفقرة التالية...

التعليم بالقلم

قال تعالى:

﴿ ٱلرَّحْمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلْقُرْءَانَ ۝٢ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلْبَيَانَ ۝٤ ﴾ (الرحمن)

وقال جل شأنه:

﴿ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥ ﴾ (العلق)

«فإنــه تعــالى أخرج الإنسانَ مِن بطن أُمه لا يَعْلَمُ شيئًا، وجعــل له السمعَ والبصرَ والفؤادَ، ويسَّر له أسبابَ العِلم، فعلَّمه القــرآنَ، وعلَّمــه الحِكمةَ، وعلَّمه بالقلم الذي به تُحفظ العلوم، وتُضبط الحقوق، وتكون رُسُلاً للناس تَنوب مَناب خطابهم»[1].

فتأملي معنا أختنا مِنّةَ الله ﷻ على عبادِه «بأنواع البيان:

[1]- "تيسير الكريم الرحمن"، ص: ٩٣٠.



البيان الذهني العلمي ← ﴿ عَلَّم ﴾ ← به يميِّزُ الإنسانُ بين المعلومات، أي: بالعلم الذي علَّمه اللهُ تعالى للإنسان ← بيانٌ للقلب.

البيان اللفظي النُّطقي ← ﴿ ٱقۡرَأۡ ﴾ ← به يعبِّرُ عن المعلوماتِ لغيره، فيتبيَّنُ للسامع معانيها ← بيانٌ للسمع.

البيان الخطي الرسمي ← ﴿ بِٱلۡقَلَمِ ﴾ ← به يَرسُم الألفاظَ، فيتبيَّن للناظر معانيها ← بيانٌ للعين.

وكثيرًا ما يجمع سبحانه بين هذه الثلاثة كما في قوله تعالى:

﴿ وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ﴿٧٨﴾ ﴾ «النحل» [1]، ومِن تمام كَرَمِه على عِباده أنْ مَنَحَهم وسيلةً للبيانِ وهو القلم، ﴿ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ﴿٤﴾ ﴾، وقد قال قتادة رحمه الله:

«القلم نعمةٌ مِن اللهِ تعالى عظيمة، لولا ذلك لم يَقُمْ دِينٌ ولم يَصلُحْ عَيشٌ، فدلَّ على كمالِ كرَمه سبحانه بأنه علَّم عبادَه ما لم يَعلموا، ونَقَلَهم مِن ظُلمة الجهل إلى نور العلم، ونبَّه على فضلِ عِلم الكتابةِ لما فيه مِن المنافع العظيمة التي لا يُحيط بها إلا هو، وما دُوِّنت العلومُ ولا قُيِّدت الحكمُ ولا ضُبطت أخبارُ الأولين ومقالاتهم ولا كُتُبُ اللهِ المنزلةُ إلا بالكتابة، ولولا هي ما استقامتْ أمورُ الدين والدنيا» [2].

«والتعليمُ بالقلم مما يخلُصُ إليه الإنسانُ بالفطنةِ والحيلة، وكل ذلك مما وَهَبَهُ الله ﷻ لعبده، فهو الذي حرّك بنانَه، ودَعَم البنانَ بالكفِّ، ودعم الكفَّ بالساعد، فكَمْ لله مِن آيةٍ نحن غافلاتٌ عنها في التعليمِ بالقلم!، فَقِفِي وقفةً عند كتابتِك، وتأمَّلي حالَكِ وقد أمسكتِ القلمَ وهو جمادٌ، ووضعْتِه على قرطاسٍ (أو على السبورة) وهو جمادٌ، فتولّد منها أصنافُ العلومِ وفنُّ توصيلِ المعلوماتِ وجوابُ المسائل، فمَن الذي أجرى فَلَكَ المعاني على قلبكِ، ورسَمَها في ذهنكِ، ثم أَجْرى العباراتِ الدالةَ عليها على لسانِكِ، ثم حرَّك بها بنانَكِ،

---

[1] - "مفتاح دار السعادة" (١/ ٢٧٩ و ٢٨٠)، باختصار وتصرف.

[2] - "تفسير القرطبي" (٢٠/١٢٠)، وسُمي قلمًا لأنه يَقلَم أي: يقطع، ومنه: تقليم الظفر.



حتى صارتْ نقشًا عجيبًا، معناه أعجبُ مِن صورته، فتَقضين به مآربَكِ، وتَبلُغين به حاجةً في صدركِ؟!»[1].

فأنـــت أختنا.. قد منحكِ اللهُ علمًا شريفًا أودعَه فؤادَك وذهنَك، وجعلكِ بفضله معلمةً لكتابه، فلا تقصُري بيانَ هذا العلم لطالباتك على اللفظ والنطق، بل أكمليه بالخطِّ والرسم، مغتنمةً ومُستثمرةً أدواتِه التي بين يديك، ومِن بينها القلمُ الذي قيل عنه أنه: [أحد اللســـانين]، فإنّ له دورًا هامًا وفعاليةً مجرَّبةً ملموسةً في إيضاحِ بعض الكلمات الخاصة، وتصحيحِ كثيرٍ مِن أخطاء الطالبات.

فهيا بنا نتعرف على:

أمور ينبغي مراعاتها عند كتابة الكلمة على السبورة:

لا يكفـــي أن تمسك المعلمةُ بالقلم وتكتب على السبورة ليتحقق الهدف؛ إذ لا بد أن تـــدرك كيفـــيةَ التعاملِ مع هذا الأسلوب ليُحقق الهدفَ منه، وبناءً على ذلك؛ سنُبيّن الجوانب التالية التي على المعلمة أن تراعيها عند كتابتها لأي كلمة تحتاج إلى توضيح على السبورة سواء في القراءة الجماعية أو الفردية:

١ـ اكتبي الكلمة في مكان بارز:

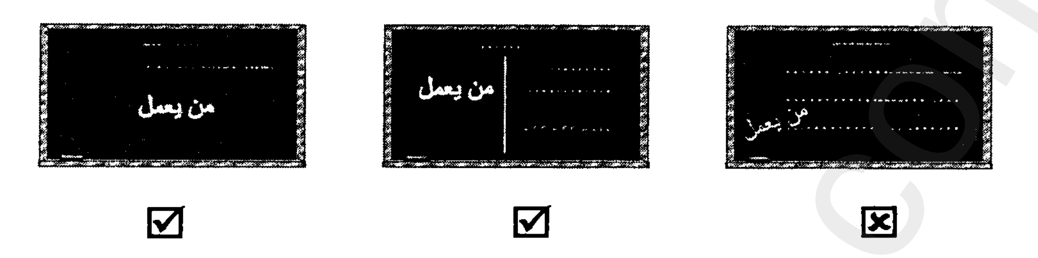
مـــن المهم جدًا للمعلمةِ أن تتفقّدَ سبورتَها باستمرار، بحيث تكون ـــ عند كتابة الكلمـــة ـــ فارغةً مِن أيِّ معلومات، وذلك حتى يأخذ التوجيهُ حقَّه، أما إذا تَعذَّر ذلك؛ فعلـــى المعلمـــة أن تـــوجِد على السبورة مساحةً فارغةً تتيح لها كتابةَ وتوضيحَ أخطاءِ الطالباتِ على السبورة، وإن كان المكانُ المناسب للكتابة مملوءًا بالكلمات؛ مسحتْها؛ لئلا تتداخَل المعلوماتُ ببعضها.

---

[1]- "مفتاح دار السعادة" (١/ ٢٧٩) باختصار وتصرف.



وأنســب موقع لكتابة الكلمة على السبورة: وسطها، وإلاّ ففي مكانٍ مرتفع من القســم الجانبي، انظري الأمثلة الآتية (ونذكّر بأنّ جميع النماذج تقريبية مِن حيث مقياس الكلمة على السبورة، حيث تختلف الكتابة هنا عنها في السبورة الحقيقية في الصف):



٢✍ اكتبي بخطٍ واضحٍ كبيرٍ:

إن الهــدف من الكتابة على السبورة هو التوضيح والبيان، ولذلك على المعلمة أن تــتعمد تكــبيرَ الكلمــة وأن تجتهد في تحسين خطّها، وحُسْن الخط ليس المقصود فيه التخطيط، وإنما: الوضوح وصحة الإملاء، وقد قال ابن خلدون: «الخطُّ ما قُرئ، والباقي صنعة»[1].



خط جميل لكنه غير واضح — خط غير جميل لكنه واضح — خط جميل وواضح

٣✍ استخدمي الألوان المختلفة المناسبة:

ســواء في الحــروفِ، أو التشكيلِ، أو الأشكالِ الموضحةِ، وذلك إبرازًا وإيضاحًا للمطلوب.

ولا بد هنا مِن حُسْنِ استخدام الألوان على النحو التالي:

[1]ـــ "مجلة المعرفة" العدد ٣١، شوال ١٤١٨ هـ، ص: ٨٣.



١ـــ استخدام اللون الأحمر لأهم موضع في الكلمة.

٢ـــ استخدام اللونين الأحمر والأخضر، عند وجود طرفي حُكم.

٣ـــــ عدم الجمع بين اللونين: الأسود والأزرق على التوالي، لأنه يصعب التمييز بينهما في النظر.

٤ـــ استخدام اللون نفسه، للموضع نفسه، في حال تكرار الأمثلة للحكم الواحد، مثل: النون الساكنة ← يُختار لها اللون الأحمر (مثلاً)، مع جميع الأمثلة؛ فلا تكتبها تارةً بالأحمر وتارة بالأخضر، في الوقت نفسه من الشرح، وذلك لتنطبع صورة واحدة للنون في ذهن الطالبة فلا تتشتت.

١٤ استخدمي الرموز:

وهي الأشكال المختصرة التي توضح الحكم.

وهذه طريقة فعّالة في التعليم، حيث تثمر عنها **الفوائدَ** التالية:

❁ تُبرز مكانَ الخطأ.

❁ تُحدد أطرافَ الحكم.

❁ تُرتب خطواتِ التصحيحِ حسبَ مقتضى الحكم.

❁ تختصر كتابةَ عدةِ كلماتٍ أو مفاهيم، فإنّ [الإشارات تغني عن العبارات].

❁ تسهّل على المعلمةِ مهمةَ توضيحِ الخطأ وكيفيةَ تصحيحه.

❁ تُوفّر الوقتَ.

❁ تســدُّ مَسَدَّ الألوان حال عدم توفرها، أو حال عدم توفر الوقت للتبديل بين الألوان.



ومن الرموز التي تحتاج المعلمةُ إلى استخدامها أثناء التوضيح على السبورة:

١ــ الأسهم

⇐ ↶ ↷ ↺ ↻ ⮥ ⮤ ↥ ↧ ↰ ↱ ⇱ ⇲ ← ↑ → ↓ ↺ ↻

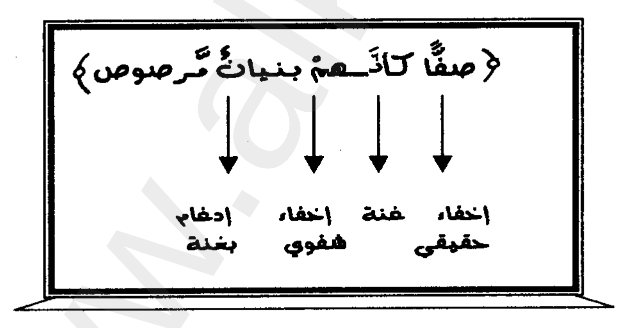
وهـــي تُســـتخدم عادةً عند بيان الانتقالِ مِن حرفٍ إلى حرف، أو مِن خطوةٍ إلى أخرى، أو تحوُّلِ حرفٍ إلى حرفٍ آخر (الإدغام)، أو للإشارة إلى حرفٍ مُعيَّنٍ، وكذلك في حال خطأِ الطالبةِ في عدةِ أحكامٍ، سواء في كلمةٍ أو أكثر.

مثال:

أخطـــأت طالبةٌ مبتدئة بأنْ فوَّتتْ الغنةَ والإدغامَ والإخفاءَ الشفويَّ و لم تستوعب هذه الأحكام ولا مواضعها بدقة في الآية الكريمة:

﴿ صَفًّا كَأَنَّهُم بُنْيَـٰنٌ مَّرْصُوصٌ ۝ ﴾ (الصف)

فمن المفيد أن تُذكّرها المعلمةُ بالأحكامِ مُرتِّبةً لها إيّاها على السبورة:



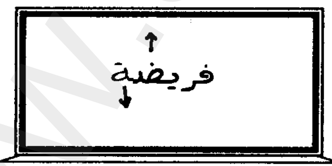
وعلى المعلمةِ عند استخدامِها للأسهُم أن تراعيَ الاتجاهات، بحيث تختارُ السهمَ ذا الاتجاهِ المناسبِ للفكرةِ المناسبة.

أمثلة:

١ـــ أشبعت القارئةُ فتحةَ اللامِ في كلمة: ﴿ فَتَوَلَّ عَنۡهُمۡ ﴾ (القمر: ٦) ؛ فالتوضيح يكون بالطريقة التالية:

٢ـــ طالبةٌ مبتدئةٌ أثبتتْ همزةَ الوصل في كلمة: ﴿ فَمَنِ ٱضۡطُرَّ ﴾ (البقرة: ١٧٣) وصلاً؛ فالتوضيح يكون بالشكل التالي:

٣ـــ طالبة فخمتْ الهاءَ عند الوقف على: ﴿ فَرِيضَةً ﴾ (البقرة: ٢٣٦) ؛ فيَحْسُنُ التوضيحُ بالصورةِ التالية:

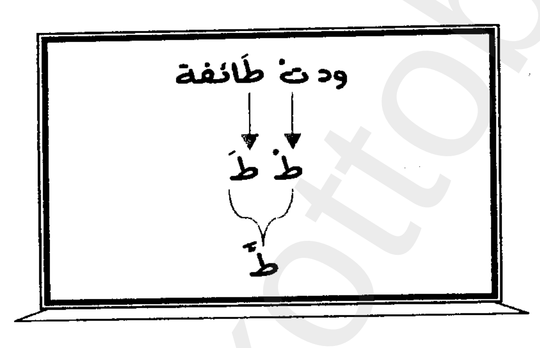


فــبهذا سوف يرسخُ في ذهن الطالبة أنّ عليها أن تتجهَ بضغطِ الصوتِ إلى الأعلى عند نطقِها للضادِ، ثم تتجهَ به إلى الأسفلِ عند نطقِها للهاء.

٢ـ الرسم الشجري

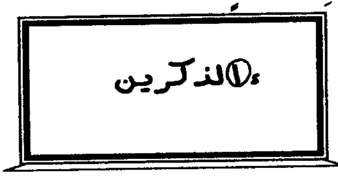
وهو يستخدم عادةً في تفصيلِ حرفٍ مشدد، أو تحليلِ أطرافِ حُكمٍ، أو الجمعِ بين أطرافِ الحكم.

مثال: أظهرت طالبةٌ التاءَ في قوله تعالى: ﴿ وَدَّت طَّآبِفَةٌ ﴾ (آل عمران: ٦٩)؛ فيُفيدُها توضيحُ ناتجِ الحُكمِ كالتالي:



٣ـ الأشكال الهندسية كالدائرة والمربع و المستطيل

تستخدم عادةً لإحاطةِ مكانِ الخطأ أو مكانِ تصحيحِه، سواءً في ذلك: الحروفُ أو الحركاتُ، ويُمكنُ أن تُنوِّعَ المعلمةُ بين هذه الأشكال، فمثلاً: تُحيط الكلمةَ بأسْرها بمربعٍ، وتحيط الحرفَ أو الحركةَ المعنيَّةَ بدائرة مثلاً:



٤ـ إشارتا الصواب والخطأ

✓ ✗

تُستخدم عادةً للإشارة إلى الأداءِ الخاطئ أو الأداء الصحيح، وفي المقارنة بينهما، مثلاً:

عند الابتداء:

إيتوني ✓ إِئتُوني ✗

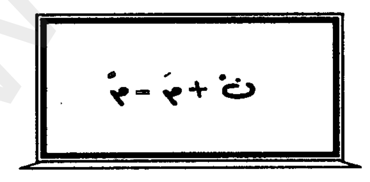
ملاحظة: تنبِّه المعلمةُ طالباتِها على أنّها تَكتب الهمزةَ هنا همزة قطع بناءً على الأداء في الابتداء، وإلا فهي في الحقيقة همزة وصل، ومرسومة في المصحف كذلك.

٥ـ الإشارات الحسابية

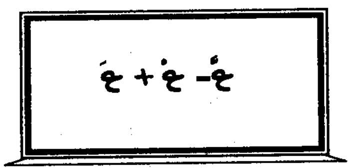
> < = +

فأما (+) و (=) فتُستخدم عادةً لتركيب الأحكام والجمع بين حرفين، ثم بيان الناتج مِن جمعهما، أو تحليل الأحكام أو الحروف.

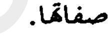
مثال١: قرأت الطالبة: ﴿من مَّال﴾ بإظهار شيء من النون مع الميم، فلا تحتاج للتصحيح إلا بأن تذكّرها المعلمة بناتج التقاء النون الساكنة مع الميم:



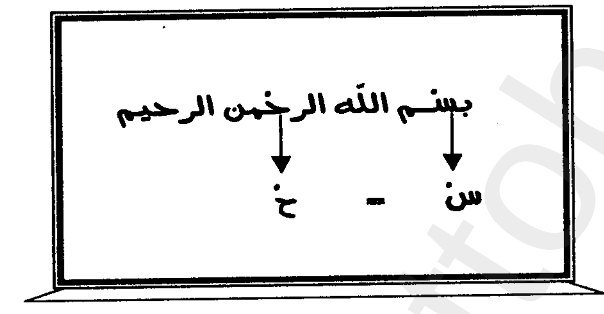
مـــثال٢: لم تأت الطالبة بالتشديد المطلوب في: ﴿دعًّا﴾ ، فمِن المفيد أن تكتب لها المعلمة:



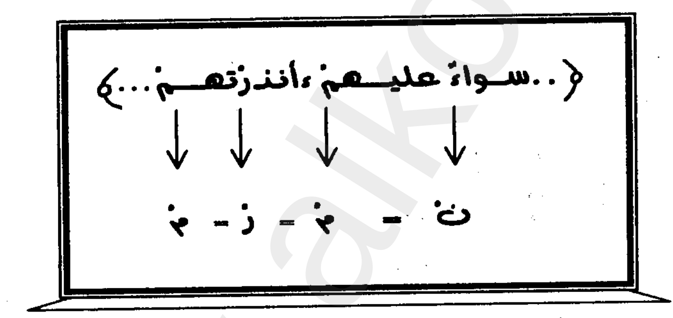
وأمـــا (–) و (>) و (<) ؛ فتســـتخدم غالبًا في توضيح أزمنة الحروف حسب صفاتها.



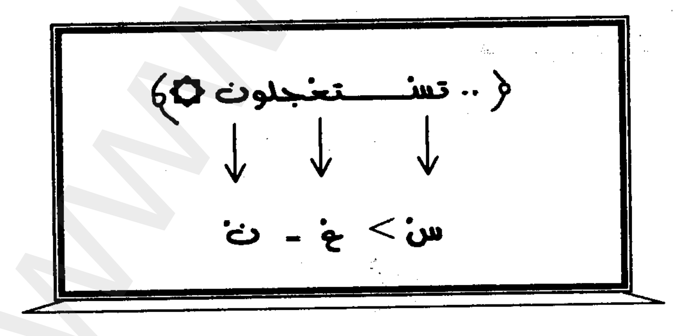
مثال١:



مثال٢:



مثال٣:

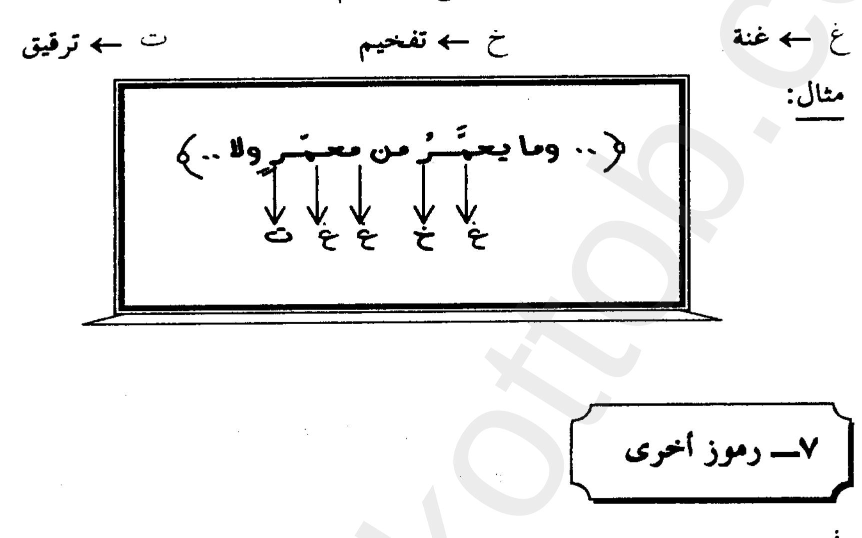


٦ـ الحروف الأبجدية

وهـــو أن يُشار للحُكمِ بحرفٍ مِن الحروفِ الأبجديةِ، وذلك للاختصار، ويُستخدم خاصة عندما تتوالى أحكام كثيرة في جملة قصيرة، أو عندما تَكثُر تنبيهاتُ القارئةِ سواءً في كلمـــةٍ أو عدةِ كلماتٍ بشرط أن تكون القارئة سبق وتعلمت هذه الأحكام وإنما يلزمها التركيز فقط. فمثلاً: نرمز بالرموز التالية على الأحكام المقابلة:

غ ← غنة   خ ← تفخيم   ت ← ترقيق

مثال:



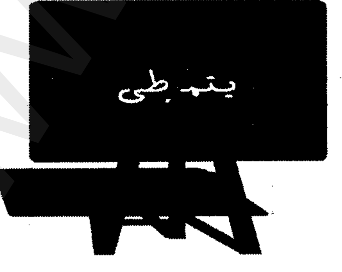
٧ـ رموز أخرى

نحو:

• الفاصلة المعترضة: /

تُستخدم للفصلِ بين أحرف الكلمة المكتوبة، أو للفصل بين جزئياتها، أو للإشارة إلى الوقف عند كلمةٍ ما.

مثال: معلمة تريد تنبيه القارئة إلى تخليصِ الأحرفِ المرققة في كلمةِ ﴿ يَتَمَطَّىٰٓ ﴾ (القيامة: ٣٣)، فتكتب:

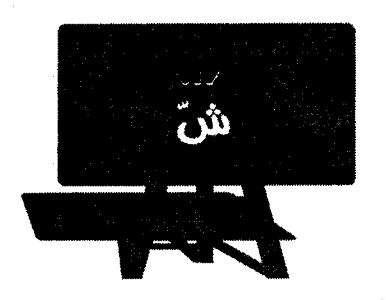


فيرســـخ في ذهن الطالبةِ أنّ الترقيقَ في القِسْمِ الأولِ من الكلمة فقط؛ فتركز على ترقيق الميم ثم تأتي بتفخيم الطاء والألف.

• رمز الانتشار:

إذا لم يتضح صوتُ التفشـــي عند الطالبة في كلمةٍ مثل:

﴿ فَغَشَّىٰهَا مَا غَشَّىٰ ﴾ (النجم)؛ حرّبي أن تكتبي هكذا:

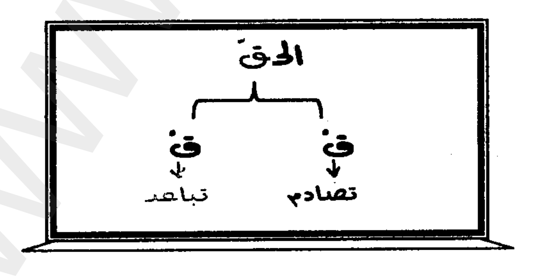


أمور ينبغي مراعاتها عند استخدام الرموز:

أ ــ التنويع:

وذلـــك حســـب نوعِ التوضيح، فلا تقتصرُ على رمزٍ واحدٍ في كلّ تنبيهٍ وتوجيه على مدى أيامِ الدورةِ الدراسية، ولا تقتصر على رمزٍ واحد مع الكلمةِ الواحدةِ أو الخطأِ أو الحكـــم الـــواحدِ، فقـــد تحتاجُ أن تستخدمَ في الكلمةِ الواحدة: سهمًا ودائرةً ورسمًا شجريًا.

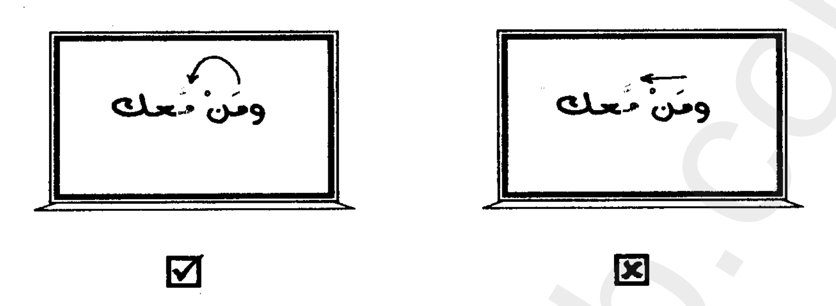
مـــثال: وقفت الطالبةُ على كلمةِ ﴿ ٱلْحَقُّ ﴾ بقافٍ واحدة، فأتتْ بالتباعد فقط دون تصادم؛ فتوضح المعلمة على السبورة كالآتي:





ب ـــ حسنُ اختيارِ الرمزِ المناسبِ للفكرةِ التي ستُوضَّح:

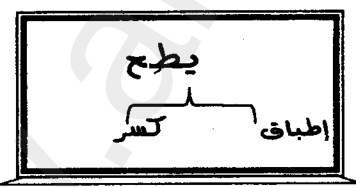
فمثلاً: عند توضيح كيفية الانتقال بالنطق الحاصلة بسبب الإدغام في مثل: ﴿ وَمَن مَّعَكَ ﴾ (المؤمنون: ٢٨) ؛ قارني معنا.. أيهما أصوب وأوضح للقارئة؟:



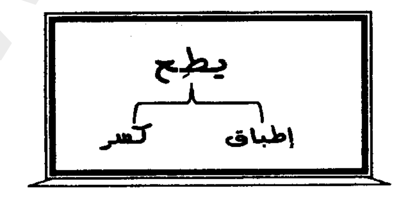
ج ـــ دقة كتابةِ هذه الرموزِ على السبورة:

بحـــيث ينطلق السهمُ ـــ مثلاً ـــ مِن المكان الصحيح ويصل إلى المكان الصحيح، وينضبط فرعُ الرسمِ الشجري مِن المكان الدقيق، ولا تَطمس الدائرةُ الحرفَ الذي تُحيط بـــه، فإنمـــا استخدمنا الدائرةَ لإبرازه!، وأن تكون الدائرةُ حولَ الحرف المقصودِ وليست خارجةً عنه، أو تجاوزتْه إلى حرفٍ آخر غيرِ مَعْنِيٍّ بالتوجيه! .. إلخ.

مثال: طالبة لم تَجْمَعْ بين إطباقِ الطاءِ وإتمامِ كسرها في: ﴿ يُطِعِ ﴾؛ فرسمتْ المعلمةُ:



فـــنلاحظ أن فـــرع الشـــجرة لـــيس منطلقًا من موضع الحرف الذي سيتم عليه التصحيح بالتحديد. **والأدق:**



١٥ اكتبي التوجيهَ على الكلمة باختصار:

ولا تقتصري على التوجيه الشفوي فقط، بمعنى ألا تكتفي بكتابةِ الكلمةِ فقط، بل لابد أن تشيري إلى نقطة التوجيه، سواءً كان ذلك بكلماتٍ أو رموز، فإن في ذلك تحقيقَ هـدفٍ مِن أهداف كتابةِ الكلمة، وهو زيادةُ التوضيح للطالبة، فلو اقتصرت المعلمةُ على كـتابة الكلمة فقط دون أي تعليقٍ كتابيٍّ عليها؛ فإنّ الطالبة ستنسى مغزى الكتابةِ ويقلُّ تركيزُها.

مثال:

معلمة أرادت أن تنبهَ طالبتَها على تفخيمِ الراء في كلمة: ﴿ ٱرۡجِعُوٓاْ ﴾؛ فاكتفتْ بكتابةِ هذه الكلمة، دون أي توجيه عليها؛ بينما لو وضعتْ دائرةً حولَ الراء وكتبتْ فوقَها: (خ)؛ لركزت القارئةُ على موضع الخطأِ وتَرَسَّخ في ذهنها مكان التصحيح.

ولكـن ننبه إلى أنه ليس مِن التوضيح بشيء أن تُكثِرَ المعلمةُ كتابةَ الكلماتِ على السبورة، ولذلك؛ ننتقل إلى النقطة التالية:

١٦ قلِّلي عددَ الكلمات المكتوبة للتوجيه:

بحيث تَنحصرُ بما هو ضروريٌّ للتوضيح فقط، أما الكلمات التي يمكن الاستعاضةُ عـنها برموزٍ أو بالكلامِ الشفهي؛ فينبغي للمعلمةِ ألا تكتبَها، وذلك لأنَ كثرةَ الكلماتِ المكتوبةِ حولَ الكلمةِ المعنيةِ بالتوضيح يُشتِّتُ ذِهْنَ الطالبةِ ويَصْرِفُها عن نقطةِ التوضيح.

١٧ احرصي أن يكونَ التوضيحُ على السبورة صحيحًا متقنًا، مرتبًا ومتسلسلاً:

بحـيث يـزيد فهـمَ الطالبةِ واستيعابَها لخطئها، ويُسهّل عليها كيفيةَ تصحيحه.
فاحذري العشوائيةَ التي قد تنشأ عن تكرار الكتابة على السبورة.

١٨ اجمعي مع الكتابة على السبورة شرحًا شفويًا للخطوات التي تكتبينها:

واسألي الطالبةَ أثناء ذلك عن التعريف أو المخرج .. إلخ.



٩- اقرني ذلك بنُطقك للأداء الخاطئ والصحيح:

مــع الإشارة بيدك أو بالمسطرة أثناء النطق إلى النقطة التي حصل فيها الخطأُ لدى القارئــة، ثم انطُقي الأداءَ الصحيحَ مشيرةً إلى النقطة التي تمّت فيها عمليةُ التصحيح، فإنّ ذلك مما يقوّي هذه العمليةَ، ويجعلُها عمليةً هادفةً وفعالةً بالنسبة للطالبة.

فمــن الخلل في الكتابة على السبورة أن تكتفيَ المعلمةُ بتوضيحِ مكانِ الخطأِ ولا تجمعُ معه إسماعَ الطالبةِ الأداءين الخاطئَ والصحيحَ.

١٠- درّبي الطالبةَ (بعد هذا التوضيح) على الأداءِ الصحيحِ وأنت أمام السبورة:

طالبةً منها قراءةَ الكلمة، مع الإشارة بيدك إن احتاج الأمرُ، فتَطمئنين أنّ الطالبةَ فهمــتْ نقطةَ الخطأ، واستطاعت أن تصلَ إلى حدٍّ مقبولٍ من الأداء الصحيح، فإنّ هذا الــتدريبَ يجعلُهــا أقــربَ إلى التصحيح، لأنّه لا زال التوجيهُ والكلمةُ أمام عينيها على الســبورة، بالإضافةِ إلى أنك قريبةٌ من الكلمةِ المكتوبة، فتُساعدين القارئةَ خطوةً خطوة للوصــول إلى الأداء الصــحيح، وتُدَلّلينْ على مكانِ التصحيحِ على الكلمة، إلى جانب نُطْقكِ للأداءين: الصحيحِ والخاطئ.

وتذكّري أنّ التعليمَ يعتمد على أن تقوم الطالبة بنفسها بالعمل، فلا تنسَي معلمَتنا أن تقومي بهذه الخطوة، حتى تكون عمليةُ التصحيحِ متكاملةً.



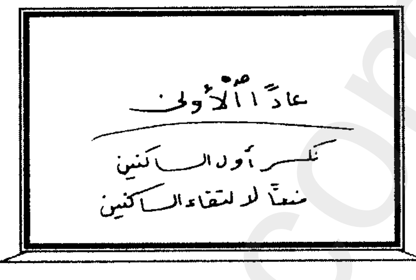
إنّ توضيح الأحكام أو الأخطاء على السبورة له أصول ينبغي أن تنتبه إلــيها المعلمــة، بحــيث لا تكون الكتابة على السبورة عملاً اعتياديًا عشوائيًا.

ولمــزيد بيانٍ لما سبق؛ إليك بعض النماذج لكيفية توضيح (خاطئة وصحيحة) لبعض الأخطاء على السبورة:



أ- مثال لكيفية تصحيح خطأ في التشكيل:

طالبة ضمت النون الساكنة (التي في التنوين) في: ﴿ عَادًا ٱلْأُولَىٰ ﴾ (النجم: ٥٠):



☒

عادًا الأولى
دُنُ الْ — تسقط همزة الوصل
دُنْ لْ — التقى ساكنان
دُنِ لْ — تكسر أول الساكنين
عادَنِ لُاولى

☑

ملاحظة: يمكن الاستغناء عن كتابة: (تسقط..إلخ)، والاكتفاء بذكرها شفويًا.

ب- مثال لكيفية تصحيح خطأ في البنية:

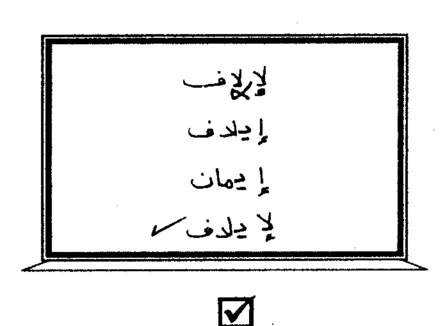
قرأت الطالبة قولَه تعالى: ﴿ لِإِيلَٰفِ ﴾ (قريش: ١) بحذف الياء (لإلاف)[١]:

لإيلاف ← توجد ياء بعد: لإ

☒

نلاحظ:

عدمَ وضوحِ الخطأِ وكيفيةِ التصحيح بالنسبة للطالبة.



☑

نلاحظ:

— وضوح الخلل وموضعه في الكلمة.

— استخدام أسلوب يسهل على الطالبة الأداء الصحيح، وهو أسلوب القياس.

— وضوح كيفية النطق السليم الذي يجب على الطالبة أن تؤديه.

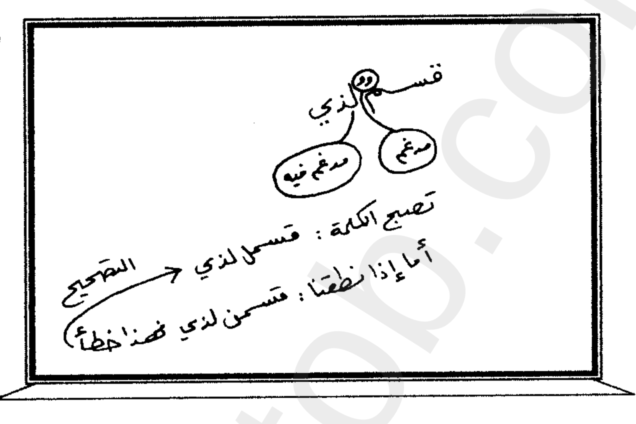
---

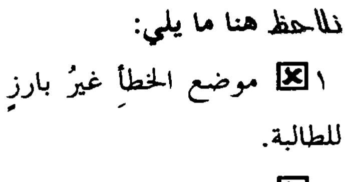
[١]- يعتبر هذا الخطأ خطأ رواية، فقد قرأها كذلك (لإلاف) ابنُ عامر الدمشقي. انظري: "البدور الزاهرة" ص: ٣٤٦. وسيأتي بيان معنى (خطأ الرواية) لاحقًا ص: ١٨٧.

ج ـ أمثلة لكيفية تصحيح خطأ في التجويد :

مثال١: أظهرت القارئةُ النونَ في قوله تعالى: ﴿ قَسَمٌ لِّذِى ﴾ .

كيفيةُ توضيحٍ خاطئةٌ:





نلاحظ هنا ما يلي:

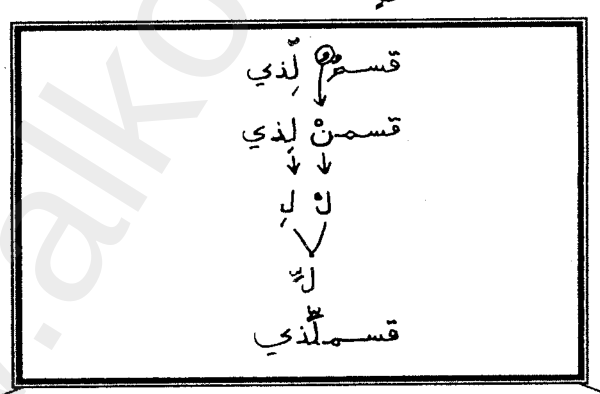
١☒ موضع الخطأِ غيرُ بارزٍ للطالبة.

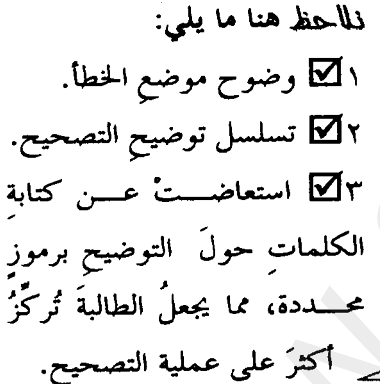
٢☒ عـدم تسلسلِ توضيحِ التصحيح.

٣☒ كتابة كلماتٍ كثيرةٍ مما زادَ مِن عدم وُضوحِ الخطأ.

٤☒ ميل الخطّ.

كيفيةُ توضيحٍ صحيحةٌ:





نلاحظ هنا ما يلي:

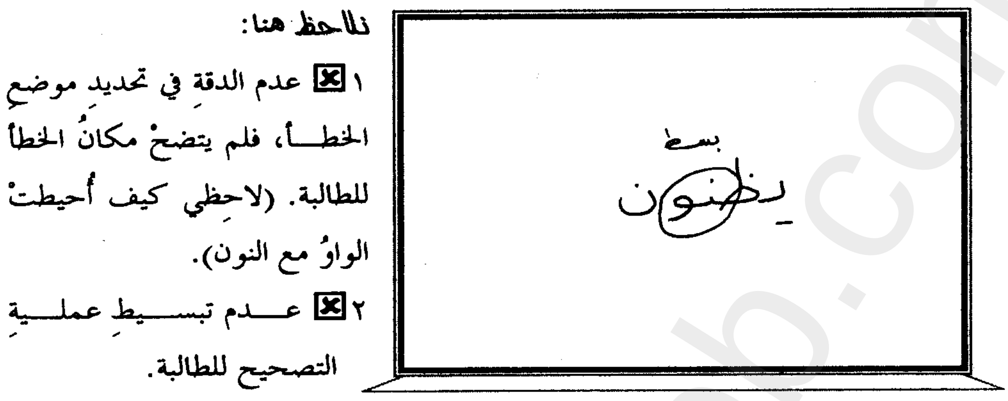
١☑ وضوح موضعِ الخطأ.

٢☑ تسلسل توضيحِ التصحيح.

٣☑ استعاضـتْ عـن كتابةِ الكلماتِ حولَ التوضيحِ برموزٍ محـددة، مما يجعلُ الطالبةَ تُركّزُ أكثرَ على عمليةِ التصحيح.

مثال٢: ضمّتِ القارئةُ الشفتين في النونِ الأولى مِن كلمة: ﴿ يَظُنُّونَ ﴾.

طريقة توضيح خاطئة:



نلاحظ هنا:

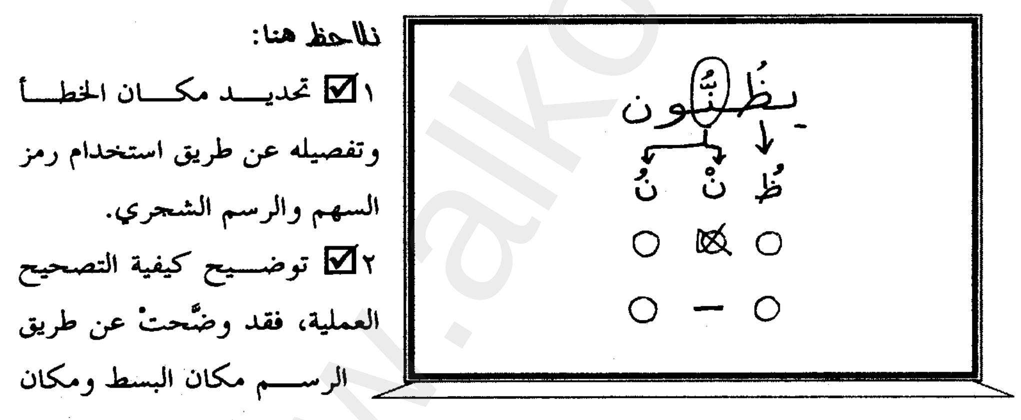
١☒ عدم الدقةِ في تحديدِ موضعِ الخطـأ، فلم يتضحْ مكانُ الخطأ للطالبة. (لاحِظي كيف أُحيطتْ الواوُ مع النون).

٢☒ عـدم تبسـيطِ عملـيةِ التصحيح للطالبة.

٣☒ عدم تفصيلِ مكانِ الخطأ، فلم يتضحْ أنّه في النون الأولى مِن النون المشددة.

٤☒ لم تُشكّل الحروف المعنية بالتصحيح.

طريقة توضيح صحيحة:



نلاحظ هنا:

١☑ تحديـد مكـان الخطـأ وتفصيله عن طريق استخدام رمز السهم والرسم الشجري.

٢☑ توضـيح كيفية التصحيح العملية، فقد وضّحتْ عن طريق الرسـم مكان البسط ومكان الضـم، فرمزت للضم بالرمز(O) الذي يشابه شكل الشفتين حال الضم، ورمزت للبسط بالرمز (–) الذي يشابه شكل الشفتين حال الحرف الساكن، واستغنت بذلك عن الإطالة بالكلمات.

٣☑ توضيح حركات الأحرف المعنية بالتصحيح.

ملاحظة

- إن طريقة التوضيح الواردة في النماذج السابقة؛ ما هي إلا كتابة للأداء الصوتي للكلمة القرآنية، وليس لها علاقة بالرسم مِن حيث هو، ولهذا نلاحظ أن جميع الأمثلة ابتدأ التوضيحُ فيها انطلاقًا مِن الرسم العثماني الذي تراه الطالبةُ في المصحف.
- لا يمكــن أن نحصــر هنا أمثلةً لكيفيةِ توضيحِ أخطاءِ الطالبات، ولكننا نهيب بالمعلمة:

• أن لا يكون كلُّ عملِها في الردّ والتصحيح مُقتصرًا على حال جلوسها، فلا بد أن تكون المعلمةُ متفاعلةً وحيويةً في تدريسِها، بحيث يكون لها وقفاتٌ على السبورة كلما دعتْ الحاجةُ لذلك.

• أن تُعمِــلَ فِكْــرَها عند كتابتها على السبورة، وعندما تريدُ أن تُصححَ الخطأَ للقارئــة، بحيث يتِمُّ هذا التصحيحُ بطريقةٍ ميسَّرةٍ وواضحة، مما يجعلُ هذه العمليةَ عملية توضــيحٍ وتصــحيحٍ فعلية، لا مجرّدَ كتابة على السبورة، مما فيه هدرٌ للوقتِ لعدم تحقيقِ الهدفِ من الكتابة.

أخطــاء شــائعة في كــتابة الكلمــة الــتي أخطــأتْ فــيها الطالــبةُ علــى السبورة:

نُجمِــل فيما يأتي بعضَ الأخطاء التي تقع عند توضيح خطأ الطالبة على السبورة، وقد أشرنا إليها في النماذج السابقة، ولكن نكررها حتى تجتنبها المعلمة، مع أنها أكثر من أن تُحصى هنا، ولكن [ما لا يُدرَك كله لا يترك جله]، فمِن هذه الأخطاء:

١ ☒ عــدمُ توفيرِ مساحةٍ كافيةٍ لكتابةِ الكلمةِ بشكلٍ يُوضِحُها، مثل كتابتِها بين سطورِ الملخص السبوري، أو وسطَ حشْدٍ مِن الكلمات.

٢ ☒ كتابةُ الكلمةِ في إحدى الزوايا الهامشية، أو أسفلَ السبورة.

٣ ☒ كتابةُ الكلمةِ بخطٍ صغير.

٤ ☒ كتابةُ الكلمةِ بخطٍ مائل.

٥ ☒ عدمُ تحديد موضع التوجيهِ على الكلمة.

٦ ☒ عدم إبراز موضع الخطأ على الكلمة.



٧ ☒ عدم إبراز موضع التصحيح على الكلمة.

٨ ☒ عدم التواصل بين الطالبة والمعلمة والكلمة المكتوبة.

٩ ☒ عدم التأكد مِن أن الطالبة استوعبت الخطأ وكيفية التصحيح.

إنّ مِـــثلَ هذه الأمورِ لا تُتيحُ للطالبةِ التركيزَ على الكلمةِ ومكانِ خطئها فيها، فلا يَبْـــرُزُ مكانُ الخطأِ ولا تتضحُ كيفيةُ التصحيح، فعلى المعلمة أن تسعى لتحقيق الفائدة مِن الكتابة على السبورة.

نُتابع فيما يلي عرض الأساليب:

الأسلوب	١١ــ الرسم على السبورة
تعريفه	هـــو أن ترســـمَ المعلمةُ أشكالاً **تقريبيةً** توضحُ وتُقرِّبُ مِن خلالها بعضَ المفاهيمِ في ذهنِ الطالبة، وذلك مع تبيينِ مكانِ الخطأِ وكيفيةِ التصحيح.
يُستخدَم عادةً	في: • توضيح المخارج: موضع الحرف ــ وضْع اللسان ــ الأسنان. • توضيح حدوث بعض الصفات ــ كيفية التفخيم. • تقريب مفهومِ خطأ الطالبة إلى ذهنها، وكيف ينبغي أن تصححَه.
مثاله	رسم تقريبي لـــ: مخرج أحرف الصفير، صفة الاستطالة/ رسم بياني للنبر.
فائدته	❀ يتمّ به الكشفُ عن بعضِ دقائق الأمور. ❀ يساعد الطالبةَ على معرفة الطريقةِ العمليةِ لنُطْقِ بعضِ الأحكام. ❀ طريقةٌ جذّابةٌ مُيَسَّرةٌ لتَوَفُّرِ السبورة. ❀ وسيلة بديلة عن المجسَّم واللوحات في حال عدم توفرها.

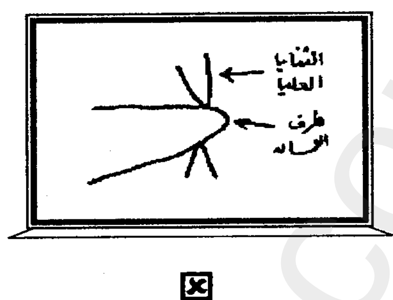
أمور ينبغي مراعاتها عند الرسم على السبورة:

أ ـ الدقة: وهذا يشمل:

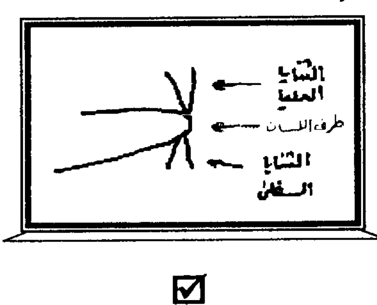


أ• موافقة الرسم للمعلومة النظرية:

مثال: رسمٌ تقريبيٌّ جانبي يوضح مخرجَ حرفِ الظاءِ:



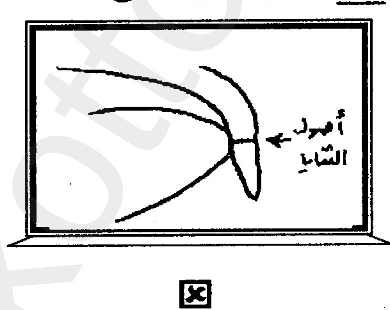
☒



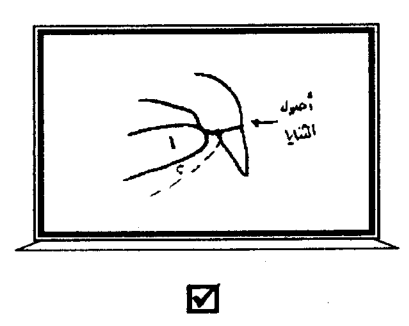
☑

ب• موافقةُ الرسمِ للأداءِ العمليِّ الصحيحِ:

مثال: رسمٌ تقريبيٌّ يوضح آلية استطالة الضاد:



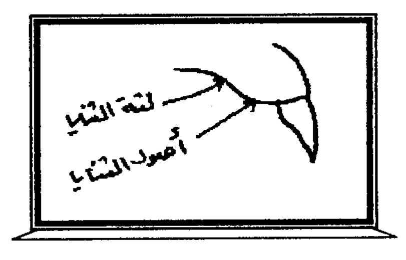
☒



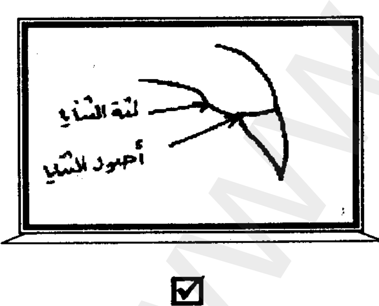
☑

ج• توزيع المعلومات في مكانها الصحيح على الرسم:

مثال: رسمٌ تقريبيٌّ يوضح مكانَ أصلِ الثنيةِ واللِّثة:



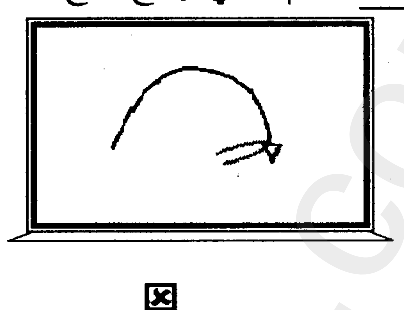
☒

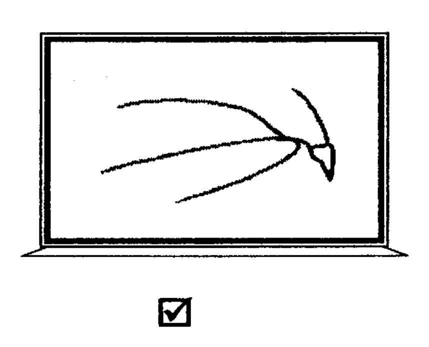


☑

د• تقديـــر المقايـــيس: فيكون حجمُ اللسانِ وحجمُ السنِّ وحجمُ الحنكِّ الأعلى متناسبِين بشكل عام.

مثال: رسمٌ تقريبيٌّ يوضح مخرجَ الراء:

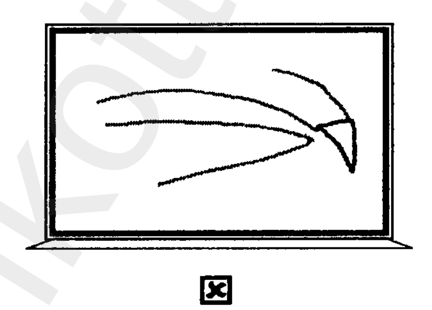


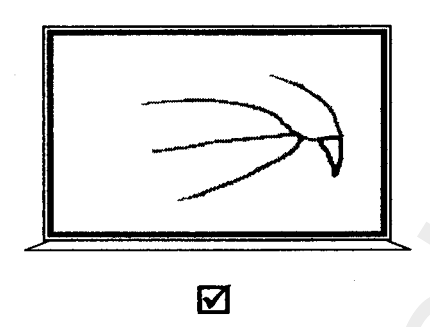


☒ ☑

هـ • توضيح تصحيحِ الخطأ:

مـــثال: طالـــبة أخرجتْ حرفَ النونِ باستخدامِ ظهْرِ اللسان، فأرادتْ المعلمةُ أن توضحَ لها الكيفيةَ الصحيحة لمخرج النون:





☒ ☑

كـ استخدام الألوان:

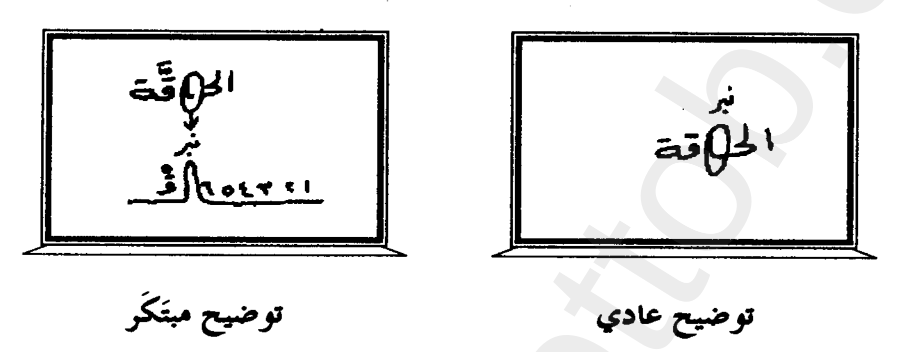
فمثلاً: ميِّزي اللسانَ والحنكَ الأعلى مع اللِّثَةِ باللونِ الأحمر، والسنَّ باللونِ الأسود، والكلماتِ المكتوبةَ بالأزرق، ومكانَ تصحيحِ الخطأِ بالأخضر، وهكذا..

ك- الابتكار في الإيضاح:

مـــن المهـــم ألا تقتصر المعلمة في التوضيح على السبورة على أشكال محددة، فقد يكـــون هناك خطأٌ يُمْكِنُ للطالبةِ أن تُصححَه بشكلٍ، ولا يمكن لها أن تصححه بشكل آخـــر، فيَحسُن هنا أن تُعمِلَ المعلمةُ فِكرَها في رسمِ أشكالٍ أخرى توضح خطأ الطالبة وتساعدها أكثر على التصحيح.

مثال:

لم تطبق الطالبةُ حكمَ النبر في كلمة: ﴿ ٱلْحَآقَّةُ ﴾، ولا تعرفُ أين تأتي به؟



توضيح عادي　　　　توضيح مبتَكَر

ملاحظة هامة:

إن هذه الرسومات تقوم بها المعلمةُ حالَ خطأ الطالبة فهي غالبًا تكون تقريبية تلقائية غـــير مُعَدَّة مُسْبقًا، فعلى المعلمة أن تنجزها بسرعة على السبورة، وأن تحرص على جعلها أقرب للصواب قدْرَ المستطاع، حتى تؤدِّي وظيفتَها من التوضيح والتصحيح.

ملاحظات هامة حول أساليب تصحيح الأخطاء:

- لا تحـــتاج المعلمـــةُ أن تجمـــعَ بين هذه الأساليبِ في الخطأِ الواحد وفي الوقت الواحد، بل تختار بحكمتها وحصافتها الأسلوبَ الأمثلَ، وفي الوقتِ الأنسب.

ولكنْ يمكن أن تَجمَع بين طريقتين أو أكثر، ولا تقتصر على طريقةٍ واحدة، حسب حاجةِ تصحيح الخطأ إلى ذلك، أو حاجةِ القارئةِ إنْ كانت مِمن يلزمها توضيحٌ أكثر؛ مما يحقق فائدةً أكبر، وتصحيحًا أسرع.

فيمكن مثلاً أن تستخدم المعلمةُ أسلوبَ الكتابة مع أسلوبِ التجزئة.



«وقــد كان الرسول ﷺ الذي أوتي جوامعَ الكلم يُراعي فئاتِ الناس، على حسب طبقاتها وعقولها ومستوى فهمها، فيختصر لمن تميَّز بسرعةِ الفَهم والعقل، ويَضرب الأمثالَ لَمن أقل مِن ذلك»[1].

⬅ هذه الأساليب تدخل ضمنيًا مع معالجة الخطأ (كما سيأتي ص: ١٢٧)، مثلاً: إذا استخدمت المعلمةُ أسلوبَ المقارنةِ لا يَعني هذا أن تستغني عن تقليدِ خطأ الطالبةِ أو إسماعِها الأداءَ الصحيح...

⬅ جمــيعُ هــذه الأساليب يُمكن استخدامُها في تصحيح الخطأ الواحد أو أخطاء مخــتلفة، فمــثلاً إذا أرادت المعلمةُ أن تُصحح طريقةَ أداء الإخفاء الشفوي؛ يُمكن لها أن تستخدم أيَّ أسلوبٍ منها.

⬅ هذه الأساليب تُستخدَم في:

١ـــ تصحيح الأخطاء الفردية.

٢ـــ تصحيح الأخطاء الجماعية.

٣ـــ التوجيه إلى الكلمات الخاصة.

⬅ حـــاولي اختيار الطريقة المناسبة لتصحيحِ الخطأ، تجنبًا للإطالة، ووصولاً لتحقيق الهدف مباشرة. فمثلاً: أعرِفُ أنّ هذه الطالبةَ لن تستوعبَ كيفيةَ التصحيحِ إلا إذا رسمتُ لها شكلاً مُقارِبًا للأداءِ الصحيح؛ فأقوم مباشرةً إلى السبورةِ ولا أُطيلُ مناقشةَ خطئها وأنا على الكرسي.

⬅ هـــذه الأساليب وسائل تُساعد المعلمةَ على تصحيح خطأِ الطالبة وتدريبها على الأداء الصحيح، وهذا مجرَّب ومُشاهَد. والله الموفّق.

⬅ على المعلمة أن ترشد الطالبات إلى استخدامها خلال التدريب في المنْزل، فتتدرب مثلاً من خلال استخدام أسلوب التجزئة، أو القياس..إلخ.



[1]- "أسس المناهج المعاصرة" ص : ١٠٢.



٣- كيفية تصحيح الأخطاء

من المعلوم أنّ أخطاء الطالبة في القراءة تنحصر في:

أ ــ التلاوة (بُنية الكلمة أو تشكيلها).

ب ــ التجويد.

ج ــ الحفظ.

وسنتحدث فيما يأتي عن كيفية تصحيح أخطاء التلاوة والتجويد[1].

أ ــ كيفية تصحيح أخطاء التلاوة

إن أخطاءَ التلاوة تشمل:

- الخطأ في البنية.
- الخطأ في التشكيل.

وذلك حفظًا أو نظرًا.

فإذا سمعتِ خطأً في التلاوة، فمِن المتعارف عليه أن يتمّ التصحيح بالكيفية التالية:

١) تنبيه القارئة دون تحديد موضع الخطأ:

وذلك بقولك: "انتبهي"، أو: "أعيدي"، أو بمجرّد نقرٍ هادئٍ خفيفٍ على المنضدة، (فقــد يكــون الخطأ وقع سهوًا، فتستدرك الطالبةُ من نفسِها)، فإن صححتْ؛ تابعت القراءة.

وهــذا هو الأصل في أخطاء التلاوة، إذ ينبغي ألا تُخطئَ القارئةُ في التشكيل، وإذا أخطـأت؛ تُصحح مِن نفسِها، لأن التشكيل، وبالتالي الإعراب؛ اسبق لها دراستُه في النحو

[1]- أما كيفية تصحيح أخطاء الحفظ فسنذكرها ــ بإذن الله ــ في الجزء الثالث: [كيفية تحفيظ القرآن الكريم].



لسـنوات عديـدة، أما التجويد فأحكامه جديدةٌ عليها نسبيًا. ومن هنا يَبرز الفرقُ بين كيفية تصحيح أخطاء التجويد وأخطاء التلاوة.

ملاحظة:

إذا رأيـتِ أن الطالبة محتارةً مِن أي كلمةٍ تستأنفُ القراءةَ؟؛ فلا بأس أن تُرشديها بقــراءتك للكلمة التي يُناسب (يَحْسُن) البدءُ منها، وذلك حفاظًا على الوقت ومنعًا مِن تشتيت ذهنها، لا سيما إذا كانت تقرأ غيبًا.

٢) تحديد موضع الخطأ:

إذا لم تصحح الطالبةُ؛ فلا تسارعي دائمًا إلى ردها، بل ساعديها من خلال تحديد موضع خطئها من الآية.

مثال: مَن قرأتْ قوله تعالى:

﴿ يَغْفِرْ لَكُم مِّن ذُنُوبِكُمْ وَيُؤَخِّرْكُمْ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى ﴾ (نوح: ٤) وأخطأتْ في تشكيل كلمة ﴿ وَيُؤَخِّرْكُم ﴾ فقرأتْها بفتح الراء؛ قولي لها: "انتبهي/ انظري إلى تشكيل الكلمة التي بعد ﴿ذُنُوبِكُمْ﴾"، أو: "ما حركةُ الراء في الكلمة التي بعد ﴿ ذُنُوبِكُمْ ﴾؟" .. وما شابه ذلك من عبارات.

٣) السؤال عن الإعراب:

إذا كـان الخطأ في الإعراب و لم تصحّح الطالبة واستشعرتِ أنها أخطأتْ نتيجةَ عدم إدراكهـا لإعراب الكلمة؛ اسأليها عن إعرابها، فإذا لم تعرفْ؛ وجّهي السؤالَ للزميلات، فإن لم يعرفن؛ تولّي الإعرابَ بنفسك، مع التبسيط.

مثلاً: الفتِي نظرَها إلى كلمة ﴿ يَغْفِرْ ﴾: ".. ما حـــركةُ آخرها؟ ما إعـــراب الواو في ﴿ وَيُؤَخِّرْكُم ﴾ ؟ .." إلخ.

ويمكن أن تطالبيهن بالبحث عن إعرابها في كتب الإعراب، لتَرسخ في أذهانهن.



من فوائد سؤال القارئة عن الإعراب:

❁ تجــنُّب الوقوع في الخطأ نفسِه مرة أخرى، فكلما قرأتْ هذه الكلمةَ؛ تَذكَّرتْ إعرابَها وتوجيهَ معلمتِها لها، فتنتبه قبل أن تُخطئ فيها.

❁ زيادة انتباه القارئة للحركات عمومًا، وبالتالي تقليصُ فرصِ اللحن فيها.

❁ تــتعود علــى اســتذكار واستحضار الإعراب أثناء القراءة، فتعلم أنها مطالَبةٌ بالإعراب (بمعرفة المنصوب مِن المجزوم، والفعل مِن الفاعل.. إلخ) كمطالبتها بالتجويد.

❁ يــتكوّن دافعٌ لدى الطالبةِ للتدقيق والبحثِ في إعراب الكلمات، لأنها تَعلم أنها ستُسأل في الإعراب، سواءٌ أخطأتْ هي أو زميلةٌ لها.

❁ يــتكوّن لديها ولدى زميلاتها معلومةٌ لغويةٌ حول النقطةِ التي حصل الخطأ فيها؛ وذلك مع مرورِ الوقت، وتكرارِ إشارة المعلمة إلى الإعراب والسؤال فيه.

كمـــا أن في **توجيه السؤال لباقي الطالبات** تحفيزًا لهنّ للبحثِ في إعراب الكلمات، وتفتيحًا للأذهان، ومدعاةً لتركيزهن مع تلاوةِ زميلتهن واجتنابًا للشرود.

٤) الردّ:

فـــإذا لم تصحح القارئةُ؛ ردّيها وأسمعيها الأداء الصحيح، وكرري إن لزم، وهذه النقطة هامة جدًا في جعل الطالبة تتعلم النطقَ الصحيحَ للكلمة بصورةٍ أسرع.

٥) طلب إعادة القراءة الصحيحة:

اطلـــبي من القارئة إعادةَ الكلمة ــ التي أخطأتْ فيها ــ بالأداء الصحيح، لتتمكن منه.

٦) استخدام أحد أساليب التصحيح:

إذا لم تُصــحِّحْ الطالـــبة، أو تلكّأتْ في التصحيح، أو كانت الكلمةُ تحتاج لمزيدٍ مِن التوضــيح، أو كان لدى القارئة عدةُ أخطاءٍ في الكلمة أو الجملة الواحدة؛ يلزم عندئذ أن تستخدمي أحد أساليب التصحيح، وذلك مثل:

• التجزئة. • الكتابة على السبورة. • المقارنة.



وقـد سَبق الحديث عن هذه الأسـاليب في مبحث: أساليب تصحيح الأخطاء، ص: ١٧ ـــ ٥٤.

٧) الحث على وضع خط تحت الكلمة:

اطلبـي من القارئة أن تضعَ خطًّا تحت الكلمة التي أخطأتْ فيها، لتتدرب عليها وتتذكر خطأها، فتستدركه قبل الوقوع فيه كلما قرأتْ هذا المقطع فيما بعد[1].

ملاحظة: ليس بالضرورة أن تأتي المعلمة بجميع تلك النقاط، ولا يُشترط أن تأتي بها على الترتيب، فمثلاً: قد تحتاج المعلمة إلى أن ترد الطالبة مباشرةً وتُسْمعها الأداءَ الصحيح، وذلك إن كانت كثيرةَ الخطأ في التشكيل.

طُرُقٌ تدريبية لِتَصحيحِ بعضِ أخطاء التلاوة:

نوع الخطأ	طريقة تصحيحه	مثاله
زيادة حرف مد آخر الكلمة	١/ تكتب المعلمةُ الكلمة وما بعدها على السبورة. ٢/ تطلب مِن الطالبة تهجئتَها. ٣/ تكتب المعلمة الكلمةَ وتَصِلها رسمًا بما بعدها. ٤/ تطلـب مـن الطالـبة قراءةَ الكلمة كما هي مكتوبة، وتكرارَها لتستوعب الأداءَ الصحيح.	﴿فوسطنَ به﴾ (فَوَسَطْنَبِهِ)
تسـكين حـرف متحرك	تطلب المعلمة من الطالبة أن تقرأ الكلمة: مـرةً بتسـكين الحرف الذي أخطأتْ فيه، ومرةً بتحريكه، مركّزةً أثناء ذلك على الصوت.	﴿وطَرًا﴾
نطق حرف مرسوم لكنه لا يُلفَظ	تكـتب المعلمةُ الكلمة على السبورة بحذف هذا الحرف، وتطلب من الطالبة قراءة الكلمة كما هي مكتوبة (بحذف الألف).	﴿مائة﴾ (مئة)

[1] - راجعي مبحث: أدب الكتابة على المصحف في (١/ ١٥٥ وما بعدها).



عدم إعطاء الحرف المشدد حقه من التشديد.	تطلب المعلمة من القارئة أن: ـــ تأتي بالتصادم (القرع) في الحرف الأول من الحرف المشدد. ـــ وتتأنى في قراءة هذا الحرف ولا تستعجل. ـــ ثم تأتي بالتباعد في الحرف الثاني.	﴿أتَّخذ﴾

مشاكل .. وحلول:

مشكلة (١):

لدي طالبة تخطئ كثيرًا في البنية والتشكيل، فهل هناك وسيلة تجعلها تتقوى في اللغة العربية؟

الجواب:

إن الطالبة التي لم تتأسسْ تأسيسًا قويًا في النحو والإعراب؛ يصعب عليها التحسُّنُ غالبًا، خاصة إذا كانت غيرَ حريصةٍ على تقوية قراءتها، ولكن يمكن أن تتحسَّن ـــ وإن كان تحسُّنًا بطيئًا ـــ وذلك إذا لم تفقد المعلمةُ الأملَ وساعدتْها بما يلي:

أولاً: تشجيع وحث هذه الطالبة بين الفينة والأخرى على اتباع الأمور التالية في المنزل:

١) الاستعانة بالله ﷻ والدعاء ليُطلِق لسانَها.

٢) أن تقتني كتبًا مختصرة في قواعد اللغة العربية، فتراجِع من خلالها أهمَّ المعلومات، أو تتدارسها مع معلمةٍ متقنة.

٣) كثرة القراءة في عموم الكتب المفيدة، وخاصةً الكتب المضبوطة بالشكل، وذلك بصوتٍ مرتفعٍ واضح.

٤) سماع الآيات وتكرار التدريب على قراءتها مع الشريط، حتى تتعود على الكلمات فلا تكون صعبة أو غريبة عليها.

٥) الانتباه والتركيز أثناء التدرُّب، والقراءة بتمهُّلٍ، مع تجزيء الكلمة حرفًا حرفًا.



٦) التأمُّل في حركات الكلمة قُبيل أن تقرأها في التدريب، وأن تحاول التوفيقَ بين الحرف وحركتِه.

٧) أن تقف عند الخطأ فلا تتجاوزه حتى تعطيه حقَّه من التدريب.

ثانيًا: التركيز على هذه الطالبة في **الصفّ** عن طريق الآتي:

١ ــ الصبر والتمهُّل مع قراءتها.

٢ــ كتابة الكلمة التي تستصعبها على السبورة.

٣ــ مساعدتها على تهجئة الكلمة حرفًا حرفًا[1].

٤ــ حثُّها على التركيز على الحرف وحركته معًا.

٥ــ تكرار الكلمة لها، واطلبي منها أن تكرر وراءك.

٦ــ حثّها على التركيز معك أثناء تلاوتك، وأثناء تلاوة زميلاتها.

٧ــ توضيح بعض الأمور اللغوية والنحوية التي تساعدها وزميلاتها الضعيفات، وتُذَكِّر الناسيات، وذلك بتخصيص جزءٍ معتدل من الوقت للشرح على السبورة.

ملاحظات:

- يُفَضَّل أن تُقرئي الطالبةَ الضعيفةَ مقطعًا قصيرًا، وذلك حتى تتمكني مِن إعطائها الوقت المناسب للردّ والتوضيح والتكرار.
- نذكِّر أختَنا المعلمةَ أن عليها أن تقف على أسباب ضعف طالبتها في القراءة.

مشكلة (٢):

هل أنتظر القارئةَ التي تخطئ كثيرًا في التشكيل حتى تصحّحَ مِن نفسها؟ أم أُصحّحُ لها مباشرة؟ وذلك لأن كثرةَ أخطائها وانتظارَها حتى تُصحّحَ يأخذُ وقتًا طويلاً على حساب وقت زميلاتها.

[1] ــ ويفيدك في هذا المجال الاطلاعُ على "القاعدة النورانية"، أو دلالة الطالبات لدراستها عندما تُعقَد دورة لها.



الجواب:

يمكن لك أن تصححي لها مباشرةً إنْ غلب على ظنك أنها لن تصحح، ولكن لابد مِن إعطائها فرصًا للتصحيح في بعض الأحيان، فهذا مِن حقِّها، كما أنّه يَرْفع مِن معنوياتها ويُشجعها للتحسينِ مِن ذاتها، ويشعرها أنها قادرةٌ على التحسُّن بإذن الله الكريم.







ب ـــ كيفية تصحيح أخطاء التجويد

حتى تكون عمليةُ تصحيح أخطاء التجويد عمليةً هادفةً مُثمرة بعون الله ﷻ وتوفيقه؛ لابد أن تقوم على عدة ركائز وأسس، وأمور أخرى سنتحدث عنها فيما يلي بشيء من التفصيل:

ركائز[1] تصحيح الخطأ

بـــدأت الطالبةُ بالقراءة... فما هي الركائز التي تستندين إليها ـــ أختنا المعلمة ـــ لتحقيق الهدف مِن قراءة الطالبة؟

إن ركائز تصحيح الأخطاء ثلاثة؛ وهي:

التقاط الخطأ	التنبيه على الخطأ	معالجة الخطأ

[1] ـ الركائز جمع ركيزة، والرَّكْزُ في اللغة: غرسُكَ شيئًا منتصبًا كالرمح ونحوه، وركزه: أي غرَسه في الأرض. "لسان العرب" (٥/ ٣٥٥).



١. التقاط الخطأ

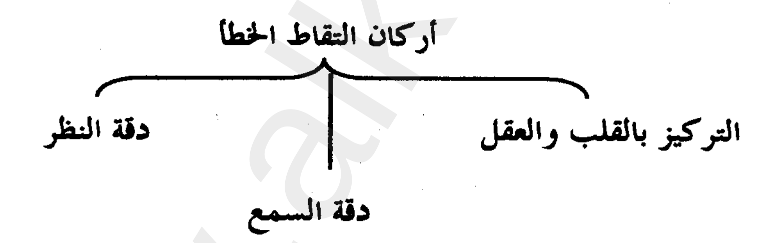
وهـــو أن تعثر المعلمةُ على الخطأ ــ عند قراءة الطالبة ــ لتقوم بتصحيحه، وذلك مـــن خـــلال تمييزِها الأداء الخاطئ من الصحيح مع تتابُع قراءة الطالبة، وسواء كان هذا الخطأ جليًا أم خفيًا.

كيف أتمكّن من التقاط الأخطاء؟

الجواب:

إن المعلمة المتميزة يبدأ تمكُّنُها من التقاط الخطأ منذ أن كانت طالبة (حيث ينبغي أن تكون قد بدأت تستطيع الإحساس بخطئها وأخطاء زميلاتها[1])، وهذا الإحساس يزيد يومًا بعـــد يومٍ من أيام التدريس، فتزداد خبرتُها، إذ تكتشف اليوم خطأً لم تكن تنتبه إليه مِن قبل، ولكن عمومًا نقول:

إنّ قدرة المعلمة على التقاط الأخطاء تستند على ثلاثة أركان:



١. تركيز القلب والعقل:

من المهم أن تُقبِلَ المعلمةُ بقلبِها وعقلِها على القارئةِ أثناء قراءتها، حتى تعطيها حقَّها مـــن التوجيهات وتحقق الهدف من قراءتها، فمِن أهمِّ أسباب التفاوت في دقة التوجيهات والتنبيهات بين المعلمات؛ هي هذه النقطة، وذلك لأنّه ينبني عليها الركنان الآخران:

---

[1]- انظري: مبحث: إكساب الطالبات مهارة الإحساس بالخطأ. ص: ١٥٧ وما بعدها.



٢ـ دقة سمع المعلمة:

إنّ الاستماع في هذه المجالس أمرٌ بدهي، لأنّ التلقي لا يكون إلا بالمشافهة، والمشافهة تعتمد أساسًا على الاستماع مِن الملقّن والمتلقّي، ولكن هناك معلمة تستمع فقط، ومعلمة أخرى تستمع بدقة.

فالاستماع المقصود في مجلس الإقراء هو:

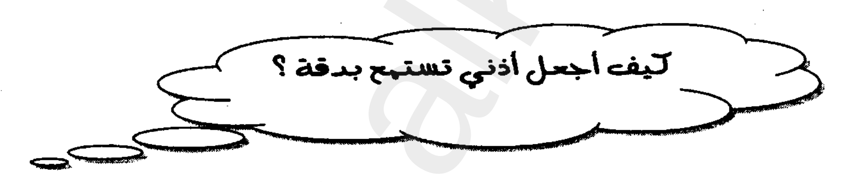
استماعُ المعلمة لقراءة طالبتها استماعًا قائمًا على مبدأ التدقيق، حتى يستوعب الأمرَ الدقيقَ (أي الأمر الغامض[١]) وذلك ليس بهدف تصيّد الأخطاء؛ بل:

أ ـ لأن أخطاء الطالبة منها الجلي ومنها الخفي، ولا تستطيع المعلمة التقاطه إلا إذا دققتْ سمعها.

ب ـ لأنه لن تكون توجيهات المعلمة دقيقةً إلا إذا قامت على إصغاءٍ دقيقٍ يشمل كلَّ الأحكامِ وما يُخالفها من لحنٍ بقسمَيه: الجليّ والخفيّ.

ونعني بالدقة هنا: قدرة المعلمة على اكتشاف الأصوات الخاطئة الدقيقة فضلاً عن الواضحة، وعلى تمييز الصوتِ الصحيح.

فلا تعني الدقةُ أن أنبّهَ الطالبةَ على كلِّ حرفٍ وحركةٍ وحُكمٍ؛ فالتنبيه له أصول، ولكلِّ مستوًى أخطاءٌ معيَّنةٌ ينبغي التنبيهُ إليها مما يجب أن تأخذه المعلمةُ بعين الاعتبار.



الجواب: عن طريق:

١ ➢ التركيز والمتابعة مع تلاوة القارئة حرفًا بحرف، وكلمةً بكلمة.

٢ ➢ اجتناب الغفلة والشرود.

٣ ➢ الحرص وعدم التهاون، وذلك بتنمية الشعور بأهمية هذه الجلسة، وحقِّ الطالبات عليك.

---

[١]- انظري "لسان العرب" (١٠/ ١٠١).



٤➢ الابتعاد عن كلِّ عارضٍ يشـــوش عليك، مثل: ضجيج مِن خارِج الفصل، أو ارتفـــاع صوت المكيف، ونحو ذلك، وقد يكون الحلُّ في إغـــلاق باب الفصل مثلاً، أو طلب رفع صوت الطالبة.

٥➢ عـــرض ما تسمعينه على ما لديك مِن القواعد النظرية والعملية. (وهذا يُبيِّن أهميةَ إتقان المعلمة لأحكام التجويد نظريًا وعمليًا كما ذكرنا سابقًا).

٦➢ حفـــظ الأصـــوات الصحيحة للحروف وتخزينها في الذاكرة، فتُدرِّب المعلمةُ ذاكـــرتَها على حفظِ الصوت الصحيح لكل حرف، بحيث تقيس عليه ما تسمعه من أداء القارئـــة، فمـــثلاً: صـــوت النبر الصحيح مخزَّن في ذهن المعلمة، فإذا سمعته دون المقدار (ضعيفًا) أو فوقه (مبالغًا)؛ انتبهت ونبَّهتْ، وكذلك الحال مع سائر الأحكام، كالتفخيم والترقيق.. إلخ.

ملاحظة:

حـــتى تستمعَ المعلمةُ إلى تلاوةِ القارئةِ بوضوحٍ أكثر؛ فمِن الأفضل أن تجلس القارئةُ قـــريبًا منها، فبعض الأخطاء لا تنتبه إليها المعلمةُ إلا إذا كانت المسافةُ بينها وبين القارئة قليلةً.

جدول يوضح أمثلةً لأخطاء دقيقة تنبَّه عليها المعلمةُ نتيجة دقة سمعِها:

الخطأ	الصواب
ظهور نون مع الإخفاء.	إخفاؤها وعدم إظهارها.
اختلاس الحركات.	النطق بالحركة كاملةً، حيث لا اختلاس في رواية حفص عن عاصم من طريق الشاطبية إلا في كلمة ﴿ تَأْمَنَّا ﴾ في أحد وجهَي أدائها.
مد الياء في (عين) مِن: ﴿ عٓسٓقٓ ﴾ ، بمقدار حركة تقريبًا ثم إخفاء النون مع	مـــد الياء بمقدار أربع حركات، ثم إخفـــاء النون عند السين مع مراعاة زمن



غنةٍ زمنُها يقارِب ثلاثَ حركاتٍ، فتظنّ الطالبةُ أنها تمدّ الياءَ أربع حركات، بينما هي في الواقع تُطيل زمنَ غنةِ النون المخفاة عند السين، مما أدى إلى اختلاط صوت الياء مع صوت الإخفاء.	الغنة الذي يضبط بالمشافهة. (ولا شك في وجود وجهٍ آخر للأداء وهو: مد الياء بمقدار ست حركات، ولكن الخطأ الذي ذكرناه غالبًا ما يكون مع أداء القارئة لوجه التوسط).
زيادة زمن المد الطبيعي عن الحركتين بمقدارٍ ضئيل جدًا.	زمن المد الطبيعي حركتان بالتمام، لا زيادة ولا نقصان.
«نطق الياء في نحو ﴿ومن يعمل﴾ بحيث تستمر الغنةُ مع الياء حتى انتهاء نطقها، ومثله: ﴿من وال﴾ بل ربما انسحبَت الغنةُ مع القارئة إلى الألف التي بعد الواو.	لابد من الغنة، ولكن عندما تنتقل القارئةُ مِن الإدغام إلى الياء المفتوحة؛ فلا بد من أنْ تُخلِّصها مِن الغنة، فتنطق بالغنة هكذا: (مَيّــ) من الأنف ثم تنطق (يَـــ) بدون شائبة غنة، وكذلك الأمر في ﴿مـن وال﴾، على القارئة أن تنطق أولاً: (مِوّ) ثم تتكئ عليها زمن الغنة، ثم تنطق الواو من بين الشفتين بدون غنة، ثم تنطق الألف التي بعدها صافية بدون غنة»[1].
أداء الهمس في التاء والكاف بشيء من القلقلة (تباعد بين طرفي عضو النطق).	أداء الهمس بتضعيف الاعتماد على المخرج.
الاقتصار على خفض الفك مع (الياء المدية) دون الاعتماد على وسط اللسان.	خفض الفك السفلي مع الاعتماد على وسط اللسان (أصل مخرج الياء).
حصر صوت التفخيم داخل الحلق.	حصر صوت التفخيم داخل الفم فقط.

[1]- "علم التجويد"، ص: ٢٦، بتصرف.



٣- دقة نظر المعلمة:

هي قدرتها على اكتشاف الحركات المرئية الخاطئة الدقيقة والواضحة، وقدرتها على تحديد الهيئة الصحيحة التي ينبغي أن يكون عليها فكُّ القارئة.

قال ابنُ أبي حاتم:

«كان [أي قالون] أصمّ، يُقري القرآنَ ويفهم خطأهم ولحنهم بالشفة، قال: وسمعتُ عليَّ بن الحسين يقول: "كان عيسى بن مينا [أي قالون] أصمّ شديد الصمم، وكان يُقرأ عليه القرآن وكان ينظر إلى شفتَي القارئ ويردّ عليه اللحنَ والخطأ»[1] (!).

وروي «أن أبا الأسود الدؤلي لما ابتدأ في وضع النحو؛ أتى بكاتبٍ فقال له:

إذا رأيتَني فتحتُ فمي بالحرف؛ فانقطْ نقطةً فوقَه..

وإن ضممتُ فمي؛ فانقُطْ بين يدي الحرف..

وإن كسرتُ؛ فاجعل النقطةَ مِن تحت، ففَعل ذلك»[2].

إن هـذين الأثرين ونحوهما يشيران إلى أنّ نَظَرَ المعلمةِ إلى فم الطالبة أثناء قراءتها أمرٌ مهـم في الإقراء، وأنّ ثمةَ أخطاء يُمْكن أن تصححها المعلمةُ بمجرد النظر[3]، وكما يقال: [العين تسمع كالأذن]، و[العين مغرفة الكلام].

ولـذلك؛ فما قيل في (دقة سمع المعلمة)؛ يُقال هنا، فعلى المعلمة أن تُدقق النظرَ إلى أفواه طالباتها، وتجعلها قيد عيانها، حتى تكتشف الخطأ الخفيَّ، وتستطيع تصحيحَه بدقة، مع ملاحظة أن دقة النظر في هذه المجالس لا تقتصر على ذلك؛ بل تشمل ثلاثة أمور:

---

[1]- "غاية الـنهاية في طـبقات القراء" (١ / ٦١٦). وقالون هو أحد راويَي نافع المدني أحد القراء العشرة رحمهم الله تعالى.

[2]- "تذكرة السامع والمتكلم" ص: ٥٦، نقلاً عن "وفيات الأعيان" (١/ ٣٠١).

[3]- حتى أن هناك من المعلمات المتمرّسات مَنْ تستطيع اكتشافَ بعضِ الأخطاءِ بمجرد النظر إلى مَن أمامها ومِن دون أن تقـرأ! .. كيف؟.. بمجرد أن ترى الفكَّ السفليَّ متقدِّمًا على الفكِّ العلويِّ ـــ مثلاً ـــ، أو ترى تقدُّمَ الفـكِّ العلويِّ على السفليِّ، أو تقدُّمَ الأسنانِ العلويةِ للأمام؛ تعلم أن هذه القارئة لا تنطق أحرفَ الصفير بشكل صحيح، وتحتاج إلى جهدٍ في أدائه على الوجه السليم.

أو تـرى فرقاً كبيرًا بين الثنيتين العلويتين؛ فتشك أنّ هذه الطالبة يصعب عليها أن تأتي بالهمس صحيحًا، لأنّ المجال مفتوح لخروج هواء كثير.

أو ترى انتفاخًا بسيطًا بمحاذاة خرق الأنف؛ فتُخمِّنُ أنها تعتمد في قراءتها على الخيشوم كثيرًا، أي أنّ لديها غنة مع الحروف. وذلك فضل الله يؤتيه من يشاء!.



أ. النظر إلى وجه القارئة:

وعليه؛ فلا يستحسن للمعلمة عند قراءة طالبتها أن تُديم نظرَها في المصحف، سواء كانت تتابع المقطع الذي تقرؤه الطالبة، أو تُحضِّر المقطع التالي! ــ وهذا لا ينبغي ــ ، أو تنظر إلى باقي طالبات الفصل بشكلٍ مستمر؛ فمِن حق القارئة أن توجِّه المعلمةُ نظرَها إلى وجههــا، وذلك لأنّ هناك حركات خاطئة مرئية لا مسموعة (لا توتّر في التصويت) قـــد تقوم بها بعضُ الطالبات أثناء القراءة، ولن تقوّمها المعلمةُ إلا إذا أبصرتْها، وهي مما ينبغي لها أن تُعدِّلها للطالبات، لأنها مما لا تَقْبَلُه الطبائعُ السليمة، ولا يَشهد بصحته عُدُولُ القراء. والنقطة التالية توضح بعضَ هذه الحركات:

ما الذي يمكن أن تصححه المعلمةُ مِن خلال نظرها إلى وجه القارئة [1]؟

يمكن أن تصحح أيَّ حركة في الوجه زائدة على حق التلاوة الصحيحة، مثل:

١/ تقطيب الجبين.

٢/ رفع وخفض الرأس، وخاصة مع الإدغام والنبر.

٣/ نفخ الأنف ورفع جانبيه عند أداء الغنة.

٤/ نفخ الخدين عند أداء حرف الضاد.

وما شابه ذلك.

ومما ينبغي أن تنتبه إليه المعلمةُ وتحرص عليه عند قراءة الطالبة؛ أمران:

- أن تَتَوَجَّه بكامل وجهها ناحية القارئة، وذلك ليتسنى للقارئة الرؤيةُ الواضحةُ لفمِ مُعلمتها عند توجيهها، والتصحيح لها [2].
- أن تَتَوَجَّه القارئةُ ــ أثناء قراءتها ــ بصفحة وجهها ناحيةَ المعلمة، فأحيانًا تجلس القارئـــةُ بشكلٍ جانبي مما لا يتيح للمعلمة إلا رؤية جانبٍ واحد من وجهها، فلا تتمكّن مِـــن الرؤية الواضحة لفم القارئة، فعلى المعلمة أن تطلبَ منها هذا الأمرَ بلطفٍ وتبين لها أنّ ذلك في مصلحةِ قراءتها.

---

[1]- ومن فوائد النظر إلى الطالبة عمومًا: تصحيح هيئتها حال القراءة إن كان فيها ما يحتاج إلى تقويم، كأن يكون شعرها متدليًا على وجهها، ونحو ذلك. راجعي: القراءة الفردية (١/ ٢٠٦).

[2]- انظري الشكل في (١/ ٢٤٩).



ولـــئن كان المطلوب بشكلٍ عام أن تنظر المعلمةُ إلى وجه طالبتها للانتباه على تلك الأمور، وإن كانت قليلةً بين الطالبات مقارنةً مع اللحن في التلاوة، إلا أن هناك تخصيصًا لهذا النظر، توضحه النقطةُ التالية:

ب. تركيز أغلب النظر على فم القارئة:

ولـــيس إلى مطلـــق وجهها فقط، بل تُركّز المعلمةُ جُلّ نظرِها نحو فم الطالبة أثناء قراءتها بالقدر المطلوب لتحقيق الفائدة من النظر، وذلك لأنّ لديها الآن هدفٌ جوهريٌّ، وهـــو تصـــويب تلاوة الطالبة، والذي يكثُرُ أن يكون النظرُ إلى فم القارئة مفتاحًا لهذا السَّـــداد. كما أنّ كثيرًا من الحروف والأحكام يسهل التثبُّت من صحتِها أو خطئها مِن خلال ملاحظة حركات الفم.

و(الفـــم) يُطلَـــق علـــى الكلّ ويُراد به الجزء، ومِن أجزائه المرئية: الفكان: العلويُّ والســـفليُّ، والشـــفتان، واللسان والأسنان؛ وإن كانت رؤية الأخيرين ليست بمستوى وضوح رؤية الفك والشفتين.

وهذه النقطة تقودنا إلى الفقرتين الهامتين التاليتين:

منطلق التصحيح:

وهي النقطة الأساسية التي ينبغي أن تتأكد المعلمةُ مِن صِحَّتها مِن خلال النظر إلى فم القارئة، بحيث إذا سمعتْ أو رأت أيَّ خللٍ في الحرف؛ بدأتْ بمعالجته انطلاقًا مِن هذه الـــنقطة، وهـــذا أكثـــر ما يتركّز في مخرجِ الحرفِ ومقتضياتِ الحكم التي تَظهَر جَليّةً في المعلومات النظرية.

مـــثال: خطـــأ الإمالة؛ قد تظن المعلمةُ أنّ سببَه لدى القارئة هو بَسطها للشفتين، ولكـــن لو أنها ركّزتْ على منطلق التصحيح؛ لوجدتْ أنّ الخلل في أنّ الطالبة تعتمد على مخـــرج الياء ــــ فهو السبب الأساسي ــــ، فكان على المعلمة أن تنبهها ابتداءً على عدم الاعتماد على وسط اللسان (مخرج الياء).



جهات التصحيح:

بالرغم مِن أهمية ما سبق؛ فإنّ مهارة المعلمة في اكتشاف موضع الخطأ وسببه ودقتِها في السمع والنظر؛ قد تجعلها أحيانًا تنتقل في التصحيح إلى موضعٍ آخر مِن فمِ الطالبة، فقد يبقى خللٌ ما في صوتِ الحرف لم يتمّ تصحيحه، لماذا؟ لأنّ هناك أسبابًا أخرى في مواضع أخرى مِن فم الطالبة أدّت إلى هذا الخطأ، ولأنّ ثمةَ حركات فموية تؤثّر على صوت الحروف، قد تقوم بها القارئةُ بشكل خاطئ أثناء نطقِها للحرف أو الحكم، وهذه الحركات أمرٌ عَمَليٌّ دقيق، قد لا تَبرُز في المعلومات النظرية بشكل واضح.

فالحاصل أن حركة الفم الصحيحة تؤدي إلى اللفظ الصحيح، ومن هنا كان على المعلمة أنْ تَعرف أنّ التصحيح لا يقتصر على نقطةٍ معيَّنة مِن الفم، أو على ما تحتويه المعلومةُ النظرية فقط؛ بل عليها أن تتجاوز ذلك إلى ما سنسميه بـ: جهات التصحيح، وهي:

المواضع الأخرى التي ينبغي أن تتجه إليها المعلمةُ بنَظَرِها، وتُركّز عليها عند التصحيح، والتي هي بمثابة الأشرعة في سفينة الأداء، تتحكّم في مسير الصوت نحو الصواب أو الخطأ، فقد يكون سببُ خطأ الطالبة عدمَ انتباهها إلى أحدِ هذه الأشرعة، ولا تستغرب المعلمةُ أن يكون الخطأ منشؤه منها جميعها، وسنوضح هذه الجهات فيما يلي حتى تتجه المعلمةُ إليها بنظرها، وتعالج الخطأَ فيها، وبالتالي؛ حتى تنتبه إليها القارئةُ فتتجه إليها لِتصحيح الخللِ فيها.

وهذه الجهات هي:

١ــ الفكّان: فتتثبت المعلمة من هيئة الفك؛ من فتح أو إطباق.. هل فتْحهما بالقدر الصحيح، أم مبالغ فيه.. إلخ.

ونُذَكّر بأنّ الجزءَ الذي يتحرك في الفكين هو الفك السفلي فقط؛ أما العلوي فهو ثابت، وبالتالي على المعلمة أن تعالج الخطأ ابتداءً من حركة الفك السفلي.

٢ ــ اللسان: فإن اللسان كالشراع في السفينة، يتغير الصوت بتغير اتجاه حركته، فعلى المعلمة أن تتأكد من صحة حركة ووضع لسان القارئة، ويتبع ذلك: على أي جهة



تعتمد عند نطقها للحرف؛ فلو أن طالبة اعتمدت على حافة اللسان أثناء نطقها لأحرف الصفير لاختل الصوت على الرغم من صحة وضعية الفك والأسنان.

٣ ــ **الأسنان**: كثير من الطالبات من تهتم وتركز على حركة لسانها، ولكن تغفل عن الوضعية الصحيحة لأسنانها حال نطقها للحرف، مثلاً: من الأخطاء الشائعة عند القراءة: العضّ على الأضراس اليمنى أو اليسرى، أو كليهما معًا عند نطق أحرف الصفير، أو الضغط على الأسنان عند نطق حرف النون، فعلى المعلمة أن تلحظ الوضعية الصحيحة للأسنان لكل حرف.

٤ ــ **الشفتان**: وللشفتين أهمية بالغة في صوت جميع الحروف، فهما تتحكمان في صحة الحرف وجودته فكما أن الحنجرة هي منبع الصوت؛ وكذلك الشفتان فهما المجرى والمنفذ الأخير له، فأيُّ وضْعٍ غير صحيحٍ لهما؛ يؤثّر سَلبًا على صوت الحرف، حتى وإن لم يكن هذا الحرفُ شفويًا ولا مضمومًا!. مثال: إلصاق باطن الشفة السفلى بالصفحة الخارجية للثنايا السفلى حال النطق بحرف الذال.

فإذًا: قد يكون مصدرُ الخطأ متعددَ الجهات، وعلى المعلمة أن لا تركز عمليةَ التصحيح على ما تنصُّ عليه المعلوماتُ النظرية، أو على مركز مخرج الحرف فقط؛ بل توسع جوانب التصحيح، حتى تتأكد مِن صحة أداء الطالبة للحرف مِن جميع الجهات، ويأخذ بقعته المحددة له، فتقرأه الطالبة بإتقان، وعليه؛ ينبغي للمعلمة أن تبدأ بمعالجة السبب الأساسي في الخطأ ثم تعمل على معالجة توابع هذا الخطأ. (انظري فقرة: للحرف ميزان، ص: ١٨١ وما بعدها مِن فقرات).

جدول يوضح أخطاء دقيقة تنبّه إليها المعلمةُ نتيجة دقة النظر وعنايتها بجهات التصحيح:

الخطأ	الصواب
ابتداء الضم والشفتان غير مضمومتين، فلا تضم القارئة الشفتين إلا نهاية نطقها للحرف المضموم.	أن يُلازِم الضمُّ الحرفَ من بداية نطقه إلى نهايته.

وضـــع طـــرف اللسان الدقيق بمحاذاة	وضــــع طرف اللسان من جهة ظهره
رؤوس الثنايا العليا من الداخل عند نطق الأحرف اللثوية.	بشكل يتعامد مع رؤوس الثنايا العليا .
إبقاء الأسنان (الأمامية) منطبقة منذ البدء بنطق السين الأولى إلى حين النطق بالنون، وذلك في كلمة: ﴿ قِسِّيسِينَ ﴾ .	لا بد من تباعد الأسنان (الأمامية) عن بعضــــها، وعدم تركها منطبقة عند النطق بالســـين الثانية المتحركة، والياء، والسين الثالثة، والياء، إضافة إلى النون المفتوحة.
وضــــع طرف اللسان بمحاذاة صفحة الثنيتين العلويتين حال نطق الصاد.	وضــــع طرف اللسان بمحاذاة صفحة الثنايا السفلى.
ضم الشفتين عند نطق الواو برفع الشفة السفلى إلى العليا.	ضم الشفتين من زاويتي الفم الجانبيتين.
ضـــم الشفتين بحيث تنطبقان تمامًا عند نطق الواو.	ضـــم الشفتين مع إبقاء فتحة صغيرة في وسطهما ليخرج الصوتُ بوضوح.

أمثلة لِما يُمكن أن تصححه المعلمةُ من خلال تركيز نظرها إلى فم القارئة [١]:

رقم	تُصحح المعلمة	المثال (الأداء الخاطئ)
١	هيئة الشفتين	• استمرار ضمّهما مع الإخفاء في ﴿ كُنتُم ﴾ ، بدلاً من العودة إلى وضع الشفتين مع الساكن (البسط). • ضَـعف التصـادم أو تـركه بالكلية مع الميم حال الإظهار الشفوي. • الاعتماد المبالغ فيه على الشفة السفلى عند نطق الصاد.

[١]- الفرق بين هذا الجدول وسابقه: أنّ الأخطاء الواردة هنا يمكن التقاطها دون تدقيق، فهي واضحة، كما ترَيْن.



٢	هيئة الفكين	عدم فتح الفك مع الفتحة، أو تقليل فتحه، أو المبالغة في الفتح.
٣	وضعية الأسنان	تقديم الأسنان العليا على السفلى عند نطق أحرف الصفير.
٤	وضعية وحركة اللسان (خاصةً: طرفه وحافته)	كنطقِ الضاد ظاءً، وكذلك إخراج اللام بوضع حافة اللسان بمحاذاةِ صفحة الأسنان العليا وليس عند اللثة.
٥	طريقة الإخفاء	اقتراب الشفتين مِن بعضهما لدرجة التلامس عند الإخفاء الحقيقي عمومًا، وحال إخفاء النون عند الفاء خصوصًا، وذلك في مثل كلمة: ﴿ أَنفُسَهُمۡ ﴾
٦	طريقة التفخيم	ضم الشفتين مع تفخيم الحرف المفخَّم.

ملاحظات مهمة

- إن دقة النظر المقصودة هنا هي نظرةُ المعلمة التي تنطق بالحكمةِ والحصافةِ والتفكُّرِ والتمعنِ، الخاليةُ مِن الاندهاش والاستغراب التي قد تُربك الطالبةَ أحيانًا، وتجعلها تشعر أن هناك خطأً فادحًا ارتكبتْه، أو يُنتظَر أن ترتكبه!.

- إنّ التنبيه على مثل تلك الأخطاء التي تتعلق بهيئة الشفتين واللسان... إلخ؛ له شأنٌ كبير في تصحيح بعض الأخطاء، إلا أن هناك بعض التنبيهات التي قد تُحرِجُ بعضَ الطالبات أحيانًا، لا سيما إذا كان الخطأ متعلقًا بسببٍ خَلْقيٍّ يصعب على الطالبة ـــ وربما لا تقدر ـــ أن تغيّره، فهنا على المعلمة أن تجنِّدَ كياستَها ورقَّتَها في التنبيهِ، بحيث لا تجعل التنبيهَ وكأنه يقول:

"أنتِ للأسف لديكِ كذا في الأسنان.. وكذا في الشفتين، أو: شكل أسنانك غريب"!؛ بل عليها اختيار عباراتٍ لائقة، وأساليب تتقبلها الطالبةُ، وتساعدها على التكيُّفِ مع وضعيَّةِ فمِها للوصولِ إلى الأداءِ الصحيح، ويناسب في هذه الحال ذكرُ



قصص بعض مَن تعرف المعلمةُ مِن المتقنات لتلاوة كتاب الله تعالى، رغم عدم انتظام الأسنان، أو غير ذلك مِن الكلم الطيب.

⬅ إنّ عدمَ انتظامِ أسنانِ الطالبة، أو وجود حركات خاطئة في فمها؛ قد يجعل المعلمةَ لا تُنبِّه القارئةَ ولا تحاول أن تصحح لها لأن هذه طبيعتها ـ مِن وجهة نظرها ـ، ولا يمكن أن تصحح؛ ولكن من المشاهَد في بعض التجارب العملية أنّ الطالبةَ تستطيع أن تصححَ الأخطاء الناتجة عن مثل هذه الأسباب، مع العزم وترك العجز بَعْدَ الثقة بالله تعالى وحُسن الظن به ﷻ، مثال: طالبة ثنيَّتاها العلويّتان متراكبتان (إحداهما متقدّمة على الأخرى) مما يجعلها تُخرج الذالَ كأنها ثاء، فتُرشدها المعلمةُ إلى حَرْفِ طرفِ اللسان إلى جهة الثنيَّة المتقدّمة مما يملأ الفراغَ، ويَمنع اندفاعَ الهواء مِن خلالها مُسببًا للهمس، فتَخرج الذالُ أقرب إلى الصواب.

فعلى المعلمة أن تجتهد في متابعة القارئةِ أيًا كان تنظيمُ أسنانها، وترشدها إلى التكيُّف الصحيح مع وضعية الفم والأسنان، محاولةً الوصول معها إلى الأداء الصحيح، أو إلى أقربِ أداءٍ مِن الصحيح.

ع . متابعة النظر:

وذلك طوال قراءة الطالبة للآيات من بدايتها إلى نهايتها، وعدم الانشغال عنها بأي شاغل، فلا تقليبَ لصفحاتِ المصحف، ولا فتحَ لدفتر التحضير، ولا تحريكَ لقلمٍ أو تأمُّلاً فيه! وهناك من المعلمات مَن تنشغل عن القارئة بكتابة أخطائها، والأفضل أن يكون ذلك بسرعة خاطفة، أو تؤجل كتابةَ أخطائها بعد انتهائها مِن القراءة.

ومِن ضَعف تدقيق المعلمة أنها عندما تشارف طالبتُها على نهاية قراءتها:

تصرفُ نظرَها عنها بالنظر في المصحف (أين ستقف؟)..

أو إلى الطالبة التي ستقرأ بعدها..

أو تقول لها: "جزاكِ الله خيرًا" وهي لمّا تُنْهِ تلاوةَ الحرف الأخير بعد!..

فعلى المعلمةِ أن تُعطيَ الطالبةَ حقَّها وتنتبهَ لئلا تقع في مثل هذا، فقد تخطئ الطالبةُ في آخرِ حرفِ قرأته، والمعلمةُ لم تَرَ كيف أدَّتْ هذا الحرف.



مسوِّغات دقة النظر:

١ـــ تصويب الحركات الفمويـة الخاطئة، وهي التي لا تَلْزَم أداءَ الحُكْمِ ولكنها تُؤثّر في صوته.

مـــثال: طالـــبة تضـــمُّ شفتيها عند تفخيم ﴿ صَبَر﴾ ، فتُسمَعُ الصاد بذلك وكأنها مضمومة.

٢ـــ الحدُّ مِن إتيان الطالبة بأيِّ حركةٍ زائدةٍ بفمها لا تتوافق مع أحكام التجويد.

والحـــركة الزائدة هي التي لا تَلزم أداءَ الحكم ولا تؤثر في صوته، وهي التي تُشعر الرائي بالتكلف وأنّ القارئ يقوم بعملٍ شاقّ.

مـــثال: طالبة تقرأ: ﴿.. بِهِ ..﴾ وتحرص على إتمام الكسر، ولكنها تُشنّجُ العضلاتِ المحـــيطةَ بالشـــفتين بصورةٍ مُبالغٍ فيها، في حين أنها لو تركتْ هذا التشنج؛ لبقي صوتُ الكسرِ سليمًا من اللحن.

٣ـــ لكلِّ حرفٍ حقٌّ ومستحق، ولا يقوم ذلك للقارئ إلا بتكامل أمرين:

صوت صحيح، وهيئة صحيحة.

صوت صحيح
هيئة صحيحة

وأنتِ الآن معلمتَنا في مجال التنبيه والتوجيه؛ إما أن تُلاحظي الخطأ بالسمع أو بالنظر؛ أو بكليهما معًا ..

فـــ..

بدقة سمعك: توجهين القارئةَ إلى الصوت الصحيح للأداء.

وبدقة نظرك: توجهين القارئةَ إلى الهيئة الصحيحة للأداء.

وتذكّري أبيات العلامة شهاب الدين أحمد بن أحمد الطِّيبيِّ الشافعي التي فتح اللهُ ﷻ بها عليه، فهي هدية لكلِّ طالبِ لعلمِ تجويدِ كتابِ الله تعالى.. كما أنها تثلج صدرَ المعلمة، لأنها وسيلةُ إقناعٍ للطالبة بأنها لم تضمّ أو لم تكسر جيدًا.

وكـــلُّ مضمومٍ فلن يتمّا ... إلا بضـــمّ الشـــفتين ضمّا

وذو انخفـــاضٍ بانخفاضٍ للفـــم ... يتـــمّ والمفتوحُ بالفتح افهـــم

إذ الحروفُ إن تكن محركـــة ... يشركـــها مخرجُ أصلِ الحركـــة

أيْ مخرجُ الواوِ ومخرجُ الألف	والياءُ في مخرجِها الذي عُرِفْ
فإنْ ترَ القارئَ لن تُطبِقا	شِفَاهُهُ بالضمِّ كُنْ مُحقِّقا
بأنَّهُ مُنتقِصٌ ما ضمَّا	والواجبُ النُّطقُ بِهِ مُتمَّا
كذاكَ ذو فتحٍ وذو كسرٍ يَجِبْ	إتمامُ كلٍّ مِنهُما افهَمْهُ تُصِبْ
فالنَّقصُ في هذا لدى التأمُّلِ	أقبَحُ في المعنى مِنَ اللحنِ الجلي
إذْ هو تغييرٌ لذاتِ الحرفِ	واللحنُ تغييرٌ له في الوَصْفِ [1]

٤ ــ اختلاف التنبيه والتوجيه حسب اختلاف مَصدرِ الخطأ، فقد يتعلق تصحيحُ خطأ ما بجزئية شَكلية تُضاف إلى توجيهاتٍ أخرى تستفيد الطالباتُ من مجموعها في التصحيح، فمثلاً: سمعت المعلمةُ ألفاتٍ مفخمة بينما حقُّها الترقيق فأخذتْ تُنبِّه: "رققي الألف.. لا تفخِّميها.. اتَّجهي بضغطِ الحرف إلى أسفل".. وتعيد الطالبةُ القراءةَ في كلِّ مرةٍ ولا تصحح، بينما لو دققت المعلمةُ نظرَها إلى فم الطالبة لوجدتْ أنَّ مصدرَ الخطأ هو أن الطالبة لا تُباعِد بين فكَّيها مطلقًا، وبالتالي كان لها:

٥ ــ اختصار الوقت والإسراع في تحسين تلاوة الطالبة.

٦ ــ متابعة مدى تحسّن أداء الطالبة.

أمور تساعدك على اكتساب دقة السمع والبصر:

(١) قلِّدي أداءَ الطالبة عندما تخطئ ــ في الفصل ــ، إذ إن ذلك يمكنك مباشرة من الوصول إلى أداء مقارب لأداء الطالبة؛ فيتميز ويتضح لكِ نوع الخطأ بشكل أكبر.

(٢) فكِّري ــ في المنزل ــ بأخطاء الطالبات عن طريق تقليدها، مستخدمةً المرآةَ لتحسَّسي ما تفعلُه الطالبة، وتُدركي سببَ خطئها، مما يجعلك تُعايشين الأخطاء، وتُدركين سببَها، وتنتقين الطريقةَ المناسبة لتصحيحها، فتأتين في اليوم التالي وتُدقِّقين

[1] ــ " نهاية القول المفيد في علم التجويد" ص: ٢٢ .

سمعَـــك ونظـــرَك لتـــتأكدي وتُقـــارني بين النتيجة التي وصلتِ إليها وبين أداء الطالبة، فترشدينها إلى الطريقة الأنسَب للتصحيح.

(٣) تأمّلي في المعلومات النظرية التي تتعلّق بمخارج الحروف وصفاتها؛ فإنّ ذلك يُســاعدك في التركيــز والتدقيق ــ أثناء قراءة الطالبة ــ على النقاط المؤدية إلى النطق الصحيح.

(٤) احضري حصة القراءة الجماعية أو الفردية عند عديد من المعلمات المتقنات، وذلك لتطلعي على المزيد مِن مجالات التنبيه وأنواع مختلفة مِن الأخطاء، ربما تكونين غافلةً عنها، فتتدرب أُذنُكِ وعينكِ على ملاحظتها.

(٥) التحقي بالدورات التي تُعقَد لرفع كفاءة معلمة القرآن الكريم.

أهمية تدقيق السمع والنظر:

١ ۞ يجعلك تُنبِّهين على الأخطاء أولاً بأول.

٢ ۞ يُمَكنّك من معرفة سبب الخطأ بسرعة.

٣ ۞ يُسهّل عليك معرفةَ نوع الخطأ وكيفيةَ تصحيحه.

٤ ۞ يُجنّبُك:

أ ــ التردُّد في تحديد نوع الخطأ.

ب ــ التنبيه على أخطاء غير موجودة في تلاوة القارئة.

٥ ۞ يساعدك على انتقاء التوجيه المناسب بسرعة.

٦ ۞ يمـــنحك اطمئـــنانًا وثـــباتًا عند تصحيح الخطأ، مما ينعكس على تقبُّلِ الطالبة لتوجيهاتك بشكلٍ إيجابي.

٧ ۞ تحقيق الثمرة مِن الإقراء، وذلك بتحسُّن الطالبة يومًا بعد يوم، وهذا نِتاج كلّ ما سبق (١ ــ ٦).

٨ ۞ يقوي تقبُّل الطالبة لتوجيهات معلمتها، ويجعلها تتفاعل معها.

مِن مظاهر دقة سمع ونظر المعلمة:

المعلمة الدقيقة هي التي:



١ــ تلتقط الخطأ الخفيَّ فضلاً عن الجلي.

٢ــ تُنبه على خطأ موجود فعلاً، وليس بمجرد الظنّ (وذلك في الغالب).

٣ــ تُصيب في تحديد نوع الخطأ، وتحديد سببه، وتحليله.

بين نظر الطالبة والمعلمة:

مما سبق يتبين أنه من المهم ومِن الطبيعي أن تنظر المعلمةُ إلى الطالبة أثناء تلاوتها بهدف تصحيح أخطائها، ولكن ماذا عن نظر الطالبة خلال قراءتها إلى المعلمة؟

فهـــناك مِن الطالبات مَن تنظر بشكلٍ متواصلٍ أثناء قراءتها إلى معلمتها، وذلك بهدف الاطمئنان على تلاوتها؛ والمفروض أن تركّز الطالبةُ على الحروف والكلمات، وهذا يتسنّى لها بشكلٍ أكبر إذا نظرتْ إلى المصحف.

فينبغـــي للمعلمة أن توجِّه الطالبةَ إلى النظر في مصحفها، وتُبيِّن لها أهميةَ التركيزِ على الكلمات في المصحف، وتُطمْئنها بأنها إذا لاحظتْ خطأً؛ فستنبهها عليه!.

وعلى النقيض من ذلك: طالبة لا تَرفع نظرها مطلقًا، وحتى عندما تُنبهها المعلمةُ وتـــريد أن تريَها الأداءَ الصحيحَ؛ فإنَّ نظرها يبقى في المصحف، ولا تنظُر إلى المعلمة إلا بعـــد الطلب الصريح المكرر! مع أن الطبيعي أنْ ينظُر السامعُ إلى المتكلِّم!، فعليكِ هنا أن تُنبهي الطالبةَ إلى النظرِ إليك قبل أن تَقرئي لها الكلمةَ، وذلك لتحقيق الفائدة من الردّ.

ملاحظة:

إن هـــذا التقسيم: سمع / نظر، لا يعني أن جميع الأخطاء إما أن تُصحَّح بالنظر أو بالسمع؛ بل هناك كثير من الأخطاء تُصحح بكليهما معًا، مثل: إتمام الضم.

تذكّري...

إنّ سمعك وبصرك هما نافذتاك للإطلال على الخطأ والصواب في قراءة الطالبة، فهما نعمة مَنّ اللهُ بهما عليك، كما تُثنى بنعمةٍ أخرى وهي قدْرتُك على تصحيحِ أخطاءِ الطالبات، فلولا تفضُّل الله ﷻ عليك بهذه النعم؛ لَمَا استطعتِ أن تُقرّئي أحدًا حرفًا، فاحمدي الله واشكريه دائمًا لِيَحفظَ لكِ ما تفضَّل به عليك وليزيدك مِن فضله، فقد قال تعالى: ﴿ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ﴾ (إبراهيم: ٧).



٢. التنبيه على الخطأ

تمهيد:

التنبيه في اللغة:

مصدر من نبَّه يُنبِّه، «ونبَّهتُه على الشيء: وقَّفتُه عليه، فَتَنَبَّه هو عليه.

ونَبِهْتُ للأمر أَنْبَهُ نَبَهًا: هو الأمرُ تَنْساه ثم تَتَنَبَّه له.

ونَبَّهتُه أنا: رفعتُه من الخمول»[١].

والتنبيه في التلاوة:

هو أن تُنَبِّهَ المعلمةُ القارئةَ عندما تُخطئ، لتعرفَ خطأَها وتصححه.

فالهدف من التنبيه هو: التصحيح.

أهمية التنبيه:

من البدهي أن تنبه المعلمةُ على ما تلاحظُه مِن أخطاء أثناء قراءة الطالبة، وذلك:

١ ❀ لئلا تعتادَ الطالبةُ الخطأَ، ويغلب على ظنها أن هذا هو الأداءُ الصحيحُ.

٢ ❀ لضبط عمليةِ التعليمِ، فالخطأ يجب أن يُنبَّه إليه ويصحح فلا يُهمَل!

أنواع التنبيه:

مـــن الأخطاء الشائعة في التنبيه أن تقتصر المعلمةُ على تكرار الكلمةِ التي أخطأت فيها القارئة دون أي إشارةٍ تتعلق بالخطأ.

مثال:

تضمُ الطالبةُ شـــفتيها عند الميم طوال نطقها لغنةِ الإدغام في:

﴿ ضَاحِكَةٌ مُّسْتَبْشِرَةٌ ﴿٣٩﴾ ﴾ فتُكرر المعلمةُ التلاوةَ ـــ لتنبيهِ الطالبةِ ـــ: ﴿ ضَاحِكَةٌ مُّسْتَبْشِرَةٌ ﴾، وتكرر الطالبةُ وراءها، ويكثر الترديدُ دون الوصولِ إلى شيءٍ مِن التصحيح،

---

[١]- " لسان العرب" (١٣/ ٥٤٦ و٥٤٧).



مما يدفع الطالبةَ أن تسأل معلمتَها: "ما هو خطئي بالضبط؟!"، أو تحاول التصحيح بناءً على التخمين.

فلو أن المعلمةَ أوضحتْ للطالبةِ مكان خطئها ونوعَه؛ لانتبهتْ وحاولت التصحيحَ، ولربما صححتْ واختصرتْ هذا الوقتَ الذي استغرقَه تكرارُ الكلمةِ دون تحقيق الهدف.

إنّ مثل هذا الموقف يلفت نظرَنا إلى أنّ تنبيه المعلمةِ طالبتَها إلى خطئها له اعتباراتٌ ينبغي أن تضعَها المعلمةُ في حسبانها، ليتحقق الهدفُ من هذا التنبيه (وهو: التصحيح).

وهذه الاعتبارات قائمة على اختلافِ نوع الخطأ.. هل هو:

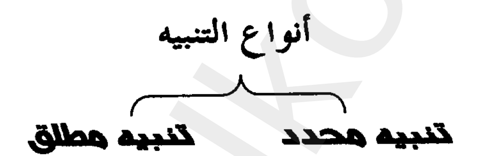
١ــ في التشكيل.

٢ــ مما تُنبَّه عليه القارئةُ لأول مرة.

٣ــ مما كثُر الردُّ فيه وعرفتْ طريقةَ تصحيحِه.

٤ــ في مستوًى تجويديٍّ سبق دراستُه لدى القارئة.

وبناءً على اختلافِ هذه الاعتبارات؛ تختلف أنواع التنبيه، كما سيأتي:



١ ـ تنبيه محدد:

وهو أن تنبه المعلمةُ القارئة على خطئها، فتدركه وتعمل على تصحيحه بنفسها، من خــــلال تحديد:

١ــ موضع الخطأ من الجملة	٢ــ موضع الخطأ من الكلمة	٣ــ نوع الخطأ	٤ــ الأداء الصحيح



١ ـــ موضع الخطأ من الجملة:

وذلك بأن تحدد المعلمةُ الكلمةَ التي أخطأتْ فيها مِن الجملة القرآنية.

٢ ـــ موضع الخطأ من الكلمة:

وذلك بأن تحدد المعلمةُ الحرفَ (أو الحكمَ) الذي أخطأتْ فيه مِن الكلمة.

نتيجةُ ١ و ٢:

سلَّطت المعلمةُ الضوءَ للقارئةِ على المكان الذي حصل فيه خطؤها، فعرفت مكانَ الخطأ بالتحديد.

٣ ـــ نوع الخطأ:

وذلك بأن تحدد المعلمةُ للقارئةِ ماهيَّة خطئها، هل هو مثلاً في الإخفاء؟، وإذا كان في الإخفـــاء؛ هل وقع الخطأُ في إظهارِ النونِ، أم في إنقاصِ زمنِ الغنة؟ أم في تفخيمها أو تـــرقيقها؟، فإنّ الحكمَ الواحدَ يحتملُ أخطاءً متعددة. (انظري فقرة: تعدد مجالات الخطأ، ص: ١٨٣).

النتيجة:

عَرَفت القارئةُ ما ينبغي عليها اجتنابُه بدلالةِ مضمونِ التنبيه، حيث اشتمل على نوع الخطأ.

٤ ـــ الأداء الصحيح:

وذلك بأن تحدد المعلمة ما كان ينبغي على الطالبة أن تؤديه.

مثال: طالبة فخمت السين في: ﴿المستعان﴾، فتنبهها المعلمة بـــ ← "رققي السين".

متى يُستخدم التنبيهُ المحددُ؟

يستخدم غالبًا مع:

أ ـــ الخطأ الجديد (خطأ تقع فيه القارئةُ لأول مرة، أو يُسمع منها لأول مرة)، مما تحتاج القارئةُ معه إلى مزيدٍ من التوضيح.



ب ـــ الخطـــأ الذي يبدو على القارئة أنها لن تنتبه إليه فيما لو استخدمت المعلمةُ التنبيهَ المطلقَ الذي سنوضحه لاحقًا.

ملاحظة هامة

إنّ التنبيه المحدد المشتمل على: الأربعة أمور؛ هو القاعدةُ العامةُ للتنبيهِ على الأخطاء، ولكن لا يُشترَط أن تأتي المعلمةُ بهذه الأمور جميعًا مع كلّ تنبيه، بل أحيانًا:

- يكفي تحديدُ موضع الخطأ.
- أو: لا بد من تحديد موضع الخطأ ونوعه أيضًا.
- أو: لا بد مِن تحديد الأمور الأربعة معًا... وهكذا ..

مثال:

قـــرأت طالبة: ﴿ مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةً ضِعَـفًا ﴾ ففخمت الراء، فيمكن أن تكتفي المعلمة بالتنبيه إلى حرف الراء فقط دون تحديد الكلمة لأنه لا يوجد في هذه الجملة ـــ التي قرأتها الطالبة ـــ حرف راء، فلن يلتبس الأمرُ عليها. ويمكن للمعلمةِ أن تستشفَّ ذلك مِن خلال ممارستِها وخِبرتها، ووفقًا للاعتباراتِ السالفِ ذِكرُها.

فوائد التنبيه المحدد:

❀ مساعدة القارئة على التركيز، وعدم صرف ذهنها إلى كلمة أخرى أو حرف آخر.

❀ اســـتيعاب القارئة لخطئها، ومباشرتها بعملية التصحيح بناءً على الفهم لا على التخمين.

❀ اجتناب التكرار دون تحقيق هدف التنبيه.

❀ اختصار الوقت، بتسليط الضوء مباشرةً على مكان الخطأ ونوعه.

❀ تحقيق الثمرة مِن التنبيه.

أمثلة توضيحية:

مثال١:

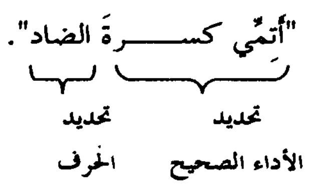
لم تتم القارئةُ كسرةَ الضاد في كلمة ﴿ يُضِلُّ ﴾ ، فنبّهتْها المعلمةُ بقولها:



"انتبهي للضاد".

فنـــرى هنا أن المعلمةَ حددتْ موضعَ الخطأِ مِن الكلمة، ولكنها لم تبيِّنْ نوعَ الخطأ بدقة.. هل هو في المخرج، أم في التفخيم، أم في مرتبة التفخيم، أم أنَّ طريقةَ التفخيمِ غيرُ صحيحةٍ، أم في إتمام الحركة، أم .. إلخ ..؟! فهنا سوف تضطر القارئةُ إلى سؤالِ معلمتِها عن نوعِ الخطأ، أو أنها ستصحححُ بناءً على تخمينها لا على ما تريده المعلمةُ.

والمخرج مِن هذا كلّه أن تقول المعلمةُ:



مثال٢:

وقفت القارئة على قوله تعالى: ﴿ فِي جَنَّةٍ عَالِيَةٍ ﴾ بمزج الهاء بالحاء، فنبهتها المعلمةُ بقولها: "الهاء"!.

والصحيح أن تقول لها:

"انتبهي لمخرج الهاء، فقد سمعتُه كأنه حاء".

تحديد الحرف — تحديد نوع الخطأ

مثال٣:

قارئةٍ حبستْ الصوتَ في الياءِ الأولى من (أَيُّها) في قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ ﴾، فنبهتْها المعلمةُ قائلةً:

"انتبهي للياء فإنها غير صحيحة" ← لم تحدد الكلمةَ مطلقًا، ولم تحدد الحرفَ بدقة، ولم تحدد نوعَ الخطأ، وهذا سوف يشتت القارئةَ بين الاحتمالات التالية:

"هل أخطأتُ في ياء (يا) أم ياء (أيّها) أم ياء كلمة (النبيّ)؟

ولو كان الخطأ في (أيّها)؛ فهل هو في الياء الأولى الساكنة أم الثانية المتحركة ؟

ثم مــا هــو خطئي.. هل لم أشدد الياء، أم لم آتِ بالنبر، أم حبستُ الصوتَ، أم جعلتُها مذبذبةً مهموسةً؟"

فالصحيح أن تنبهها بمثل:

"لا تحبسي الصــــوتَ في اليـــاء الأولى مِن: ﴿ أَيُّها﴾".

تحديد الأداء التصحيح — تحديد الحرف — تحديد الكلمة

مثال٤:

أخطأت القارئةُ باختلاسِ فتحةِ الخاءِ من ﴿ دَخَلَ ﴾، فنبهتْها المعلمةُ بقولها:

"انتبهي للفتحة في ﴿دَخَلَ﴾"، فحددت الكلمة، ولكن أي فتحةٍ ستنتبه إليها وجميعُ أحرفِ الكلمةِ مفتوح؟ وما نوع الخطأ في الفتحة؟

فالصحيح أن تنبهها بمثل:

"اختلستِ فتحـــةَ الــخاء في ﴿دَخَلَ﴾"

تحديد نوع الخطأ — تحديد الحرف — تحديد الكلمة

ويمكـــن للقارئـــةِ أن تصـــحح بمضمون هذه الجملة؛ فتأتي بالحركة كاملةً دون اختلاس.

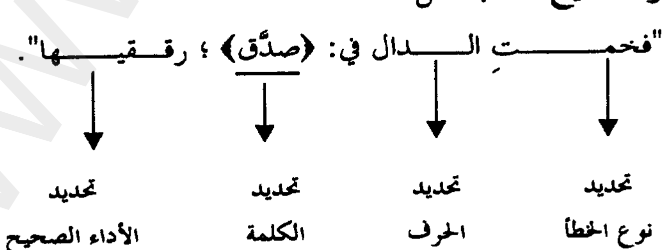
مثال٥:

لم ترقق القارئةُ الدالَ في كلمة: ﴿ صَدَّقَ ﴾ ؛ فنبهتْها المعلمة بقولها:

"انتبهي إلى كلمة: ﴿صدَّق﴾ " .. فإلى أيّ شيء ستنتبِه؟

والصحيح أن تُنبَّه بمثل:

"فخمــــتِ الـــدال في: ﴿صدَّق﴾ ؛ رقـــقيـــها".





ملاحظة:

يمكـــن أن نُعبّر عن (التنبيه المحدد) بكلمة (الرد)[1]، وهو مما تعارفت عليه معلمات القـــرآن، ولكن اقتران التنبيه بالتحديد، يجعل المعلمة تتذكر أنه ينبغي لها أن تحدد للطالبة نقطةً تساعدها على التصحيح.

ب ـ تنبيه مطلق:

وهو أن تنبه المعلمةُ القارئة على خطئها **بدون أيِّ تحديد**.

وذلـــك بمثل قولها: "انتبهي"، "أعيدي"، .. ونحو ذلك، أو بمجرّد نقر المعلمةِ على المنضدة نقرة خفيفة.

وقـــد جاء عن الإمام محمد بن أحمد بن بضحان شيخ مشايخ الإقراء بالشـــام أنه كان «يجلس للإقراء وهو في غاية التصميم، لا يتكلم ولا يلتفت... ويجلس القارئُ عليه، وهو يشيرُ إليه بالأصابع لا يَدَعُهُ يَتْرُكُ غُنَّةً ولا تشديدًا ولا غيرَه مِن دقائق التجويد، حتى يأخـــذَه علـــيه ويَـــرُدَّه إليه، وإذا نسي أحدٌ وجهًا مِن وجوه القراءة؛ **يَضْرِب بيده على الحصير...**»[2].

تستخدمه المعلمةُ غالبًا مع:

١ ـــ أخطاء التشكيل، مما لا حصر لأمثلته.

٢ ـــ أخطاء التجويد الواضحة، والتي ينبغي ألا تقع القارئة فيها:

مثال: طالبة مستوى ثانٍ لم تُخْفِ النونَ في كلمة: ﴿ ٱلْإِنسَـٰنَ ﴾، فلا تحتاج لأكثر مِن كلمة: "انتبهي" في الغالب.

٣ـــ الخطأ الذي نُبِّهت عليه القارئةُ مرارًا، وعرفتْ كيفيةَ تصحيحِه، فلا تحتاج إلا إلى إشارة سريعة؛ لعلها تَستدرك مِن نَفْسِها.

---

[1]- الرد هو: «صرف الشيء ورَجْعُهُ، ورَدَّهُ عن وجهه: صرفه، وهو بناء للتكثير»، "لسان العرب" (٣/ ١٧٢).

[2]- "غاية النهاية في طبقات القراء" (٢/ ٥٨) باختصار.



٤ــ الخطأ الذي تشكُّ المعلمةُ في حصوله أو في نوعه، فترغب المعلمةُ في التثبُّت مِن خطأِ الطالبة.

٥ــ الخطأ الذي يبدو للمعلمة أنه وقع من القارئة سهوًا.

«فمِــن الحكمة في التعليم أن تطلبي مِن القارئةِ إعادةَ الكلمةِ التي أخطأتْ فيها قَبْلَ أن تُصححي لها، فلعلها تنتبهُ إلى خطئها فتصححه بنفسِها، وخاصةً إذا كان الخطأُ ظاهِرًا لا ينبغي أن يصدُر منها؛ فربما تكون ناسيةً فتتذكر»[1].

٦ــ عندما يغلب على ظن المعلمة أنّ الطالبةَ تستطيع أن تصححَ هذا الخطأ بمجرَّدِ تنبيهِها.

فائدته:

❀ اجتنابٌ لتفصيلٍ لا موجب له.

❀ اختصارٌ للوقت.

❀ تعــويد القارئــةِ على استدراكِ الخطأِ مِن نفسِها، خصوصًا في مثل الأخطاءِ الواضحة.

ملاحظة هامة

إن المقصود من التنبيه هو أن تصحح القارئة، ولكن الذي يحدث أحيانًا أن القارئة تُنَــبَّه وتعــيد الكلمةَ، وتُتابِع قراءتَها ولَــمّا تعرفْ إنْ صحَّ أداؤها أم لا، ولذلك؛ على المعلمة أن تُبيِّن للقارئة مدى صحةِ الأداء بعد التنبيه، وذلك بكلمات يسيرة، نحو:

"هكذا أفضل".

"الهاء لا زال يخرج معها حاء، ولكن تابعي..".

وهــذا مــا سنتحدث عنه ــ إن شاء الله تعالى ــ في فقرة: التقويم والتقييم، ص: ١٢٤ وما بعدها.

---

[1] ـ "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء" بتصرف.



تطبيقٌ لِنَوعَي التنبيهِ على مثال:

قرأت الطالبةُ قولَه تعالى:

﴿ وَأَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً ﴾ (البقرة: ٢٢)

فأظهرت النونَ في كلمة ﴿أنزل﴾ ، فتُنبِّهُها المعلمةُ بقولها:

ـــ "أخفي النون في ﴿أنزل﴾" ← تنبيه محدد. أو:

ـــ "انتبهي ... أعيدي" ← تنبيه مطلق.

ومِن لطائف التنبيه:

أ ■ مشاركة القارئة فيه:

وذلك «بألا تنفرد المعلمةُ بالتنبيه دون القارئة باستمرار؛ بمعنى ألا تُقرر هي بنفسِها التخطئة، فتتلقى الطالبةُ منها التنبيهاتِ دائمًا؛ بل تشاركُ معها الطالبةَ في بعض الأحيان، بحيث تَصدرُ التخطئةُ مِن نفسِها»[١].

وكيف ذلك؟

بأن تستخدم المعلمةُ صِيَغًا أخرى للتنبيه.. **فمثلاً:**

تقول المعلمة	بدلاً من
هل وفَّيتِ زمن المد في ﴿ ٱلْمَآءَ ﴾ يا نائلة؟	لم تُوَفِّي زمنَ المدِّ في: ﴿ ٱلْمَآءَ ﴾ يا نائلة!
سمعــــتُ صــــوتَ النون في: ﴿ أَنتُمۡ ﴾ فهل سمعته أنتِ أيضًا؟	أظْهَرْتِ النون في: ﴿ أَنتُمۡ ﴾!
ما رأيك.. هل يحسُن الوقف هنا يا عائشة؟	الوقف هنا غيرُ حَسَنٍ يا عائشة!
هل خرجت القاف مِن مخرجها الصحيح؟	لم تخرج القافُ من مخرجها الصحيح..
إذا رأيــــتِ إشــــارةَ المد وبعدها شَدَّة؛ فما الحكم؟	لم تطبِّقي حُكمَ المدِّ اللازم...

[١]ـ مقتبس مِن "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء".



وفي ذلك عدة فوائد:

❀ يزداد انتباهُ القارئة إلى تلاوتها؛ لأنها تتوقعُ أن تُسأل عن نوع خطئها، فلا بد أن تقرأ وهي مستوعبةٌ لما تفعل.

❀ تتعلّم الانتباهَ إلى خطئها بنفسِها بطريقةٍ غير مباشرة، وبالتالي استدراك تصحيحه.

❀ تتعود على أن تحكم على نوع خطئها بنفسها.

❀ تعزيز الجانب النفسي لديها، حيث تعطيها المعلمة مجالاً لتحكم على خطئها بقناعة.

❀ تنشيطٌ لعملية التصحيح وتفعيلٌ لها.

تنويه:

إن هذا الأسلوب لا يُشترط معه أن تصيبَ الطالبةُ في الحُكم على خطئها مِن أول مرة تَتَّبِعُهُ المعلمةُ فيها، ولكن مع تكراره؛ ستتعود الطالبةُ عليه، وستنتبه إلى قراءتها، وينمو عندها **أولُ عنصرٍ في التصحيح وهو: تحسس الخطأ**[1].

ب■ مشاركة زميلات القارئة:

وذلك بأن توسع المعلمةُ دائرةَ العملِ فتُشاركَ زميلاتِ القارئةِ أو بعضَهن في اكتشافِ الخطأ، وذلك وفق **ضوابط هامة**[2]:

١☐ أن يكون أسلوب المعلمة محببًا لطيفًا، بحيث تشعر القارئةُ مِن خلاله حرصَ معلمتها على أن تنمّي في طالباتها الإحساسَ بالخطأ والمشاركةَ والتعاونَ في تصحيحه، فليس الهدفُ مجرّد تخطئتها، بل هو تدريبٌ لهنّ على التنبيه، وأنه مِن باب التعاون على البر والتقوى، وليس من باب تخطئة بعضهن البعض.

٢☐ ألا يكون هناك حساسية بين الطالبات في هذا الموضوع، وأن تكون نفسيةُ الطالبةِ القارئةِ مهيّأةً لتقبُّلِ هذا الأسلوب، وإلا فلا.

---

[1]- انظري مبحث: إكساب الطالبات مهارة الإحساس بالخطأ. ص: ١٥٧.

[2]- الضبط: لزوم الشيء وحبْسه، وضبْطُ الشيء: حِفظُه بالحزْم. "لسان العرب" (٧/ ٣٤٠).



٣☐ أن يُستخدم هذا الأسلوب بعد أن يكون قد تكوَّن للطالباتِ كمٌّ مِن القواعد والأصول التي يستندن إليها في التخطئة، وليس بمجرد التخمين والظن، مما يضيع الفائدة، ويضعف الهدف.

٤☐ قدرةُ المعلمةِ على ضبط الطالباتِ وعدم تجرؤ بعضهن على بعض.

أصول التنبيه

١ـ دقة تحديد نوع الخطأ:

من المعلوم لدى المعلمة أنّ أخطاءَ الطالبةِ في القراءةِ لا تَنْحَصِرُ في حُكمٍ أو حرفٍ معـــين، أو كلمةٍ معينة، إذ إن أنواع الأخطاءِ كثيرةٌ وتختلف بين طالبةٍ وأخرى [١]، وبين حـــرفٍ وحرف، وكلمةٍ وكلمة.. وبناءً على ذلك ينبغي للمعلمةِ وعند تخطئة القارئةِ أنْ تُحددَ لها نوعَ خطئها بدقةٍ، وذلك بعدمِ إعطائه مُصطلحًا عامًا لا تَفهم الطالبةُ مِن خلاله ما هو خطؤها حقيقةً، بل ينبغي أن يُقيَّد تحديدُ نوع الخطأ بدقة.

مثال١:

طالبة أخفت النون في ﴿ يَنتَظِرُونَ ﴾ ولكن لم ترقق الغنة، فنبهتها المعلمة بقولها: "راعي الإخفاء في ﴿ يَنتَظِرُونَ ﴾".

والصحيح أن تقول لها: "رققي الغنة"، فتفهم الطالبةُ أن خطأها هو: تفخيم الغنة.

مثال٢:

طالبة لم تهمس الفاءَ في ﴿ يُفْعَلَ ﴾ فنبهتْها المعلمةُ: "أعطِ زمنًا للفاء"، وخطأُ الطالبة الآن ليس في الزمن، وإنما في تحقيق صفة الهمس أصلاً.

والصواب أن تقول لها: "لم تهمسي الفاءَ في ﴿يُفْعل﴾".

---

[١]- انظري: تعدد مجالات الخطأ، ص: ١٨٣ وما بعدها.



مثال٣:

مخـــرج حـــرف الجيم لدى طالبةٍ صحيحٌ إلا أنه يَخرُج معه صوتٌ يُشابه صوتَ الشينِ، فتنبهـها المعلمةُ: "مخرج الجيم لديك غير صحيح".

والأدقّ أن تقول لها: "المخرج صحيح، ولكن احْبِسِي الصوتَ والهواء".

فيجب على المعلمةِ أن تستوعبَ نوعَ الخطأ بدقةٍ قبل أن تُنَبِّهَ إليه، وذلك لتوضيح كيفية التصحيح للطالبة، ولتسير عمليةُ التصحيح بالاتجاه الإيجابي المثمر.

انظري فقرة: مفردات التنبيه والتصحيح، ص: ١٣١ وما بعدها.

٢ـ « التنبيه على الخطأ أولا بأول:

وعـــدم تأخيره أو إهماله؛ فإن ذلك قد يُفوِّت المصلحةَ، ويُضيِّع الفائدةَ، ويُضعف التأثيرَ» [١]. فينبغي المسارعة إلى التنبيه إليه.

مثاله: طالبة قرأت مِن قوله تعالى:

﴿ عَمَّ يَتَسَآءَلُونَ ۝١ عَنِ ٱلنَّبَإِ ٱلْعَظِيمِ ۝٢ ٱلَّذِى هُمْ فِيهِ مُخْتَلِفُونَ ۝٣ ﴾ ، فعندمـــا قرأتْ ﴿يتساءلون﴾ ؛ أنقصتْ زمنَ المد المتصلِ، ولما وصلتْ إلى كلمة ﴿الذي﴾؛ قالت لها المعلمة: "أعيدي كلمةَ ﴿يتساءلون﴾؛ فقد أنقصتِ زمن المد المتصل"، والمفروض أن تنبهها قبل انتقالها إلى الآية الثانية.

ويلحق بذلك:

أن تخطـــئ الطالبة في حكمٍ ما وتنبهها المعلمةُ إليه، وعندما تُعيد للتصحيح؛ تُصحح الخطـــأ، ولكـــن تقعَ في خطأٍ آخر، وهنا يجب تنبيهُها، ذلك لتتعودَ الطالبةُ على الأداءِ الصحيحِ حتى أثناءَ الإعادة.

مثال:

لم تأت القارئةُ بالنبرِ عند الوقف على كلمة: ﴿ ٱلسَّمَآءِ ﴾ ، ونبهتْها المعلمةُ، وعندما أعادت القارئةُ لتصححَ؛ أمالت الألفَ، فهنا ينبغي تنبيهُها أيضًا على الإمالة.

[١] - "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء" بتصرف.



٣- متابعة التنبيه على الخطأ الواحد:

ينبغـــي ألا تقصُـــرَ المعلمةُ تنبيهَها لخطأٍ ما على موضعٍ واحدٍ وتترك ملاحقة الخطأ نفسه في المواضع الأخرى، سواء ذلك في الحصة الواحدة أو على مدى الدورة الدراسية؛.

مـــثال: ستقرأ الطالبةُ اليوم نصفَ صفحةٍ كالمعتاد، وبدأتْ بالقراءة، ثم ما لبثتْ أن أخطأت في إتمام إحدى الحركات، فنبهتْها المعلمةُ، ثم تابعت الطالبةُ قراءتها، وأثناء ذلك، أخطـــأتْ في إتمـــام العديد مِن الحركات، وأنهت قراءةَ المقطعِ و لم تُنبَّه مطلقًا عليها، فقد اكتفت المعلمةُ بتنبيهٍ واحدٍ.

سلبيات عدم متابعة التنبيه:

• ســـتظنّ الطالبة أنها تقرأ بشكلٍ صحيح، فالحركةُ الوحيدةُ التي لم تُتقِن إتمامَها هي التي نبهتْها عليها المعلمةُ فقط، أما باقي الحركات، فهي صحيحة!.

ولـــذلك لا نستغرب عندما تقول الطالبة: "لم ينبهني أحد على هذا الخطأ"، فقد تكون نُبِّهَتْ، ولكنْ نَسِيَتْ هذا التنبيهَ لِعدمِ ملاحقة المعلمةِ لخطئها.

• لن تأخذَ حقَّها في التنبيه، فهي أخطأت.. فالأصل أنه يجب أن تُنبَّه.

• لن تتحفزَ على تصحيحِ إتمامِ الحركات لديها، لأنه عندما تُنبَّهُ مرةً واحدة؛ فإذًا ستشعر أنّ هذا الخطأ ليس متفشيًا في تلاوتها، وبالتالي.. لن تُتابعَه في التصحيح.

• سيتأخَّر تحسُّنُها في إتمامِ الحركات، هذا إذا لم يتراجعْ، ومِن المعروفِ أنّ تحسُّن الطالبة يأتي غالبًا مِن كثرةِ تنبيهِ معلمتِها لها.

فأهمـــية المـــتابعة تتمثل بأنها المحرك الذي يدفع الطالبة إلى بذل الجهد في التدريب، وبالتالي التقدُّم في تحسين القراءة.

فمِن أصول التنبيه: أن تنبِّه المعلمةُ على كلِّ خطأ تسمعه مما ينبغي أن يُنبَّه عليه في دائرة المستوى.

مـــثاله: طالـــبة مبتدئة قد تعلَّمتْ درسَ الإخفاء، ولكن لا تتقن إخفاء النون عند الفـــاء، فينبغي للمعلمةِ أن تُنبهَها عند كلِّ مرةٍ لا تأتي فيها بحكم الإخفاء صحيحًا، حتى ولو جاء في كلمةٍ مُطابقة لكلمةٍ أخطأتْ فيها من المقطع نفسه.



ويُستثنى من ذلك حالات:

○١ إذا لم تكـــوني متأكدةً مِن الخطأ، فحينئذٍ تريَّثي لتسمعي المزيدَ مِن الكلمات وترَي هل ستعُود لنفس الخطأ أم لا؟

○٢ إذا كان الخطأ قد كثُر تنبيهُ الطالبةِ عليه في الأيام السابقة، ولا زالت تقع فيه؛ فهـــنا الأفضـــل عدمُ المسارعةِ في التنبيه، بل أعطِها فرصةً لتصحِّحَ مِن نفسِها؛ كما أن التخفيفَ عنها مطلوب أحيانًا مراعاةً لنفسيّتها ولوقت الحصة، وهذا مع ضرورة إعلامها بأن الخطأ لا زال موجودًا، ولكن لن تنبهيها عليه كل مرة، لأنه لا زال يحتاج إلى تدريب مكثف في المنزل.

مثاله:

قارئةٌ لديها خطأ في مخرج الهاء، فتنطقه حاءً، وهذا الحرف متكرر في المقطع الذي ســتقرأه، فتقف المعلمةُ عند الخطأ الأول، وتحاول أن تصححَه لها، وفي الخطأ الثاني تشيرُ إلــيها بأنّ الخطأ لا زال موجودًا، وتطلب منها متابعةَ القراءةِ مع الانتباهِ إلى هذا الخطأ، بمعــنى أنه مع الخطأ الثاني أو الثالث وما بعده فللمعلمةِ ألا تقف وقفةَ تصحيحٍ، بل تشير إلى بقاءِ الخطأ أو ذهابه أو كون الأداء أفضل.

وهذا الأمر مقيَّدٌ بمصلحة القارئة ومدى استجابتها، فهناك قارئة تكون مصلحتُها في التنبـــيهِ على الخطأِ الواحد كلما تكرر وفي كل يومٍ تقرأ فيه، وأخرى يكفيها أن تُنبَّه على الخطأ بين فترة وأخرى.

من معايير متابعة الخطأ:

١ــــ المستوى المُدرَّس، فلا بد من متابعة الخطأ الذي سُتحاسَب عليه في الاختبار الشـــفوي النهائـــي لهذا المستوى، أكثر من خطأ لن تحاسب عليه، حتى تأخذ حقها من التنبيه عليه.

٢ــ تفشّي الخطأ في تلاوة الطالبة، فكلما كان الخطأ متكررًا؛ كان التنبيهُ كذلك.

٣ــ كون الحكم دُرِس حديثًا، فلا بد من متابعته حتى يثبت أداؤه بشكل صحيح لدى الطالبات.



٤ــــ زمــن الدورة الدراسية، فإذا كانت مدة الدراسة قصيرة (كالدورة الصيفية مــثلاً)، فهــنا علـــى المعلمة أن تتابع أخطاء محددة، حتى يتحقق الهدف في هذا الوقت القصير، فالذي يحدث أحيانًا أن المعلمة تنبّه في مثل هذه الدورات على كثير من الأحكام؛ ينتج عنه أن تتخرج القارئةُ وهي لا تؤدّي أغلبَها.

٤- التنبيه على إتقان الأحكام:

على المعلمة ألا تقتصرَ في التنبيهِ على تطبيقِ الأحكام، وإنما عليها أن تَشفعها بالتنبيهِ على إتقانِها، وسواء كانت الأحكام مدروسةً في المستوى نفسه، أو المستوى السابق.

مثلاً: طالبةٌ في المستوى الأول تطبِّق حُكمَ الإخفاء الحقيقي ولكنها لا تُتْقن آليَّته، فينبغي أن تَعرفَ أنّ لِلإخفاء طريقةَ أداءٍ يجب أن تُتقنها، وعلى المعلمة أن تُنبهها إلى إتقانه تنبيهًا مستمرًّا، ولا تهمِل التنبيهَ على الأخطاء الأخرى.

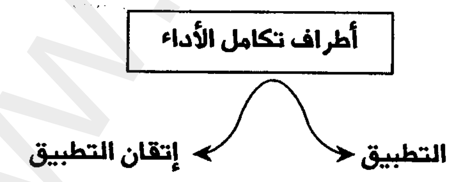
فمن الخطأ مثلاً أن تقول المعلمةُ للطالبة التي تطبق ولا تتقن: " أداؤك ممتاز".

وهذه النقطة مهمة جدًا؛ حيث نرى كثيرًا من الطالبات تتخرج مِن المستوى الثالث وهـــي لم تتقن الإخفاءَ بعد، ومِن ثَم يصعب عليها التصحيحُ؛ لأنها لم تُنبَّه مِن المستوى الأول على الإتقان، فأخذتْ تُردِّد الأداءَ بشكل غير دقيق حتى تَمكّن مِن فَكِّها.

ولمزيدٍ مِن البيان نُذَكِّر أختَنا المعلمةَ بالنقطتين المهمَّتَين التاليتين:

أ) أطراف تكامُل الأداء:

إنّ أيَّ حُكــمٍ مِــن أحكام التجويد له طرفان مِن ناحية الأداء: التطبيق، وإتقان التطبيق، وباجتماعهما يتكامل الأداءُ الصحيح.





ب) دائرة الأداء الصحيح:

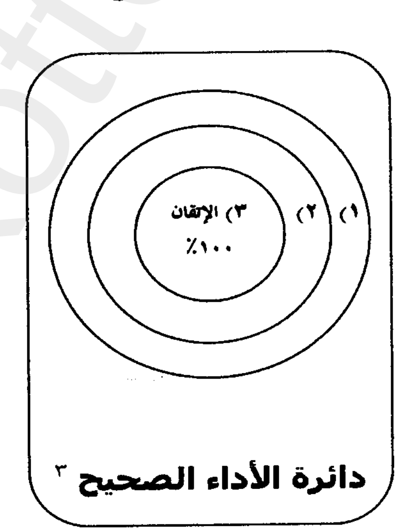
لا تستطيع الطالبة ـــ في بعض الأحيان أو أغلبها ـــ أن تنتقل من الأداء الخاطئ إلى الأداء الصحيح مباشرة؛ بل تتدرج في التصحيح إلى أن تصل إلى الإتقان.

وإتقـــان الأداء هو: إحكامُه بحيث يكون صحيحًا مئة بالمئة، ويُصبح لدى القارئة سَجِيَّة، أي: «طبيعةً مِن غير تكلُّف»[1].

وهناك بعض حالاتٍ لأداء الطالبات لا تتمكن المعلمةُ مِن إدراجِها تحت بندِ الخطأ بالكلية ولا تحت الإتقان تمامًا؛ بل هي أقرب للصواب.

ولكن كما تعتني المعلمةُ بأن تطبِّق الطالبةُ الحكمَ؛ كذلك عليها أن تبسط عنايتها وتـــبذل جهـــدَها وتأخذ بيد طالباتها فلا تتخرج الطالبةُ إلا وقد وصل أداؤها إلى دائرة الإتقان، وهذا ليس لتعنُّتٍ أو تشدد، بل سعيًا لبلوغ مرقى قراءةٍ ترضي اللهَ ﷻ، فطالما أنّ المعلمةَ شرحتْ الحكمَ؛ فعليها أن تتابع طالباتها في إتقانه.

والشكل التالي يوضح هذه الدائرة:



دائرة الأداء الصحيح [3]

(١) الأداء في دائـــرة الصـــحيح: (أقـــرب إلى الصواب).

(٢) الأداء أقرب إلى الإتقان.

(٣) الأداء مـــتقَن مئة بالمئة، وهنا مركز الدائرة وهو «الموضِع الذي ينبغي أن تطلب المعلمةُ مِن القارئـــة أن تلتزمه ولا تَبْرحه في أدائها لجميع الأحكام»[2].

---

[1]- "لسان العرب" (١٤/ ٣٧٢).

[2]- مُقتبَس مِن معنى المركز في "لسان العرب" (٥/ ٣٥٥).

[3]- نقلاً عن الشيخ محمد عبد المجيد مصطفى الشريف، المُحاضِر في معهد "الإمام الشاطبي" التابع لجمعية تحفيظ القرآن الكريم بجدة، وهو عن مشايخه الأفاضل.



مثال:

طالــبة تفخم أحرف التفخيم، ولكنها لا تراعي درجاته، فالأداء في دائرة الصواب لأنها تفخم، ولكنه ليس في دائرة الإتقان؛ لأنه لم يأخذ درجتَه التي يستحقها من التفخيم.

أهمية دائرة الأداء الصحيح:

١ـــ تساعد المعلمةَ على الحكم على أداء الطالبة بمرونة، وذلك عندما تُبيِّن لها مدى تحسُّـــن أدائها لحُكمٍ ما أو حرفٍ ما، وأنه في طريقه إلى التحسن، فلا يمكن هنا أن تحكم علـــى الأداء بأنه خاطئ؛ بل فيه نسبةٌ كبيرة مِن الصواب، هكذا إلى أن يدخل في دائرة الإتقان.

٢ـــ فيها تصنيفٌ يوقِف الطالبةَ على مستوى أدائها بوضوح.

٣ـــ فيها إنصافٌ للطالبة، لأنها تأخذ حقَّها في وصْفِ أدائها، بلا بخسٍ، ولا تعنُّت.

والجدير بالذكر هنا أن على المعلمة ألا تفصل إتقان الأحكام عن بعضها:

مثال: حركات المد العارض للسكون: على الطالبة أن تتقن أداءها بالقصر والطول والتوسط، ولكن في واقع التعليم نرى أنّ أغلب الطالبات يُتقِنّ وَجه: أربع حركات ولا يتقِنَّ وجْهَ أدائه بحركتين، أو نسمع الطالبة تُتْقِن أداءَ ﴿ ءَآلذَّكَرَيْنِ ﴾ بوجهِ الإبدال ولا تُتْقنه بوجه التسهيل.

وهـــذا أمـــرٌ مهمٌّ جدًّا لأن عدم العناية به ســـيجعل تلك الأوجُهَ ـــ غير المُعْتَنى بإتقانها ـــ على مَرِّ الزمن؛ شبهَ مَنسيَّةٍ في الأداء، بينما هي وجهٌ مَقروء به في الرواية.

كمـــا أنَّ على المعلمة أن تُوجِّه الطالبةَ إلى استخدام تلك الأوجه في قراءة الوِرْد، مـــثلاً: تقـــرأ ختمةً بقصر المد العارض، وختمةً أخرى بتوسطه، .. وهكذا، لِتبْقى لدى الطالبة مرونةٌ في أداء هذه الأوجه، ولتستشعر يُسرَ تلاوةِ القرآن الكريم.

ملاحظة هامة:

«المطلـــوب مـــن المعلمة أن تصل بطالباتها إلى دائرة الإتقان، ولكنْ ـــ ومِن باب الواقعـــية ـــ لـــن يتأتـــى ذلك لجميع الطالبات، فمِن المستحيل أن نجعلهن جميعهن على



مستوى واحدٍ من الإتقان، كما أنّ القارئ الواحد قد يتفاوت إتقانُه للحروف بين حالةٍ وأخرى، ويجمع في قراءته بين متقَنٍ وصحيحٍ»[1].

فالحاصل أن الطالبةَ قد تُتقِنُ وقد لا تُتقِن، هذا أمر وارد وملموس؛ ولكن على المعلمة بذل الجهد، وعلى الله التكلان.

٥ـ التنبيه حسب مستوى الطالبات:

فتُنَبِّهُ المعلمةُ طالباتها حسب مستواهن (والمستوى غالبًا ما يُقرَّر مِن بدايةِ الدورة الدراسية)؛ فلا تُثقل عليهن بزيادة معلوماتٍ، وكثرة تنبيهات، وهن لا زلن ضعيفات. وعلى العكس؛ فتَرفعُ المعلمةُ مستوى التنبيه، وتكثّفُ المعلوماتِ مع الطالبات المتقدّمات.

مثال: معلمة تدرِّس طالبات المستوى الأول، ولم يدرسْن الصفات بعد؛ وخلال القراءة الجماعية نبهت قائلةً:

"أعِدْنَ قراءةَ ﴿ لَهُمْ فِي ﴾ وراعين التوسط في الميم، فقد كادتْ أن تُدغَم في الفاء"؛ فكيف سيصححن، ولم يدركن مفهوم التوسط؟!

فمِن الأفضل أن تنبه بقولها مثلاً: ".. لا تستعجلْن في نطق الميم، بل أعطينها زمنًا يسيرًا.. تَرَيَّثْن فيها قليلاً .."، ونحو ذلك.

٦ـ الأولوية في تصحيح الأخطاء:

فالخطأ الواضح (الجلي) أولى في تصحيحه مِن الخطأ الدقيق (الخفي)، والأولويةُ تعني أن تبدأ المعلمةُ بتصحيحِ الخطإِ الجليِّ قبل الخفيِّ.

مثال١:

طالبة قرأتْ كلمة ﴿ غَفُورًا ﴾ ، فأخطأتْ عند الوقف عليها خطأين:

الأول: لم تفخم الألفَ التفخيمَ المطلوب.

الثاني: زادتْ مدَّ العِوَضِ عن حركتين. فالأولويةُ أن تُنَبَّهَ هذه القارئةُ على مدّ العِوض بمقدار حركتين، ثم على تفخيم الألف.

[1]- فضيلة الشيخ: محمد عبد المجيد مصطفى.



مثال٢:

طالبة قرأتْ ﴿ فَوَسَطْنَ بِهِۦ ﴾ بالاقترابِ بالقلقلةِ مِن الفتحة، وزادتْ ألفًا بعد النون، فهنا الأَولى أن تُنبَّهَ أولاً على ترك زيادةِ هذا الحرف آخر الكلمة، ثم تنبَّه على إتقان أداء القلقلة.

مثال٣:

طالـــبة المستوى الثاني لا نبدأ بالتنبيه على صفة التوسط في الراء لديها ـــ مثلاً ـــ بينما مخرج الراء خاطئ بالكلية؛ فالأَولى البدء بالتنبيه على تصحيح المخرج.

مثال٤:

طالبة تنطق حرف الضاد ظاءً؛ فهذه لا تنبه على تحقيق صفة الاستطالة، بل الأولوية في التنبيه على المخرج.

مثال٥:

طالبة مستوى أول يفوتُها تطبيقُ بعضِ الأحكامِ الأساسية؛ فهذه مثلاً لا تُنبَّه على تطبيق صفة الهمس في حرف التاء.

مثال٦:

طالبة في المســـتوى الثاني لم تقترب مِـــن مخرج الظاء الاقترابَ المطلوب في كلمة ﴿ يُنظَرُونَ ﴾ كما أنها لم تفخم غنة الإخفاء، وعليه: تنبه أولاً على إتقان الإخفاء، ثم تفخيم الغنة.

مثال٧:

أخطأت الطالبةُ في الراء عند قراءةِ ﴿ قَدْ جَآءَكُم بَصَآئِرُ مِن رَّبِّكُمْ ﴾ (الأنعام: ١٠٤) الأخطاءَ التالية: لم تفخمها فَتَحَتْها أتت فيها بِلَدْغة

فكّري معنا.. ما هو الترتيب الصحيح للتنبيه على هذه الأخطاء؟

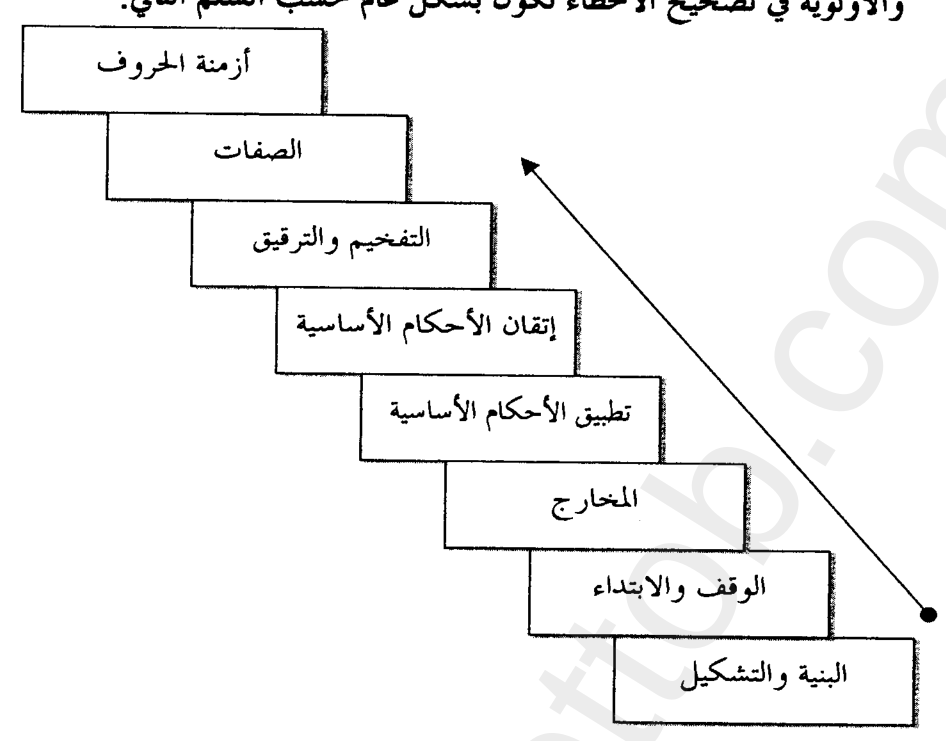
الجواب:

١ـــ التنبيه على التشكيل (فَتَحَتْها).

٢ـــ التنبيه على المخرج (أتت فيها بلدغة).

٣ـــ التنبيه على التفخيم (لم تفخمها).

والأولوية في تصحيح الأخطاء تكون بشكل عام حسب السُّلّم التالي:



٧ـ التنبيه الشامل المتوازن:

وذلك بأن لا تقصُر المعلمةُ عملَها على التنبيهِ على أخطاءَ محددةٍ دون أخرى:

□ **فلا تُركِّز على خطأ دون خطأ:**

مثاله: تنبه المعلمةُ القارئةَ دائمًا على إتمام الحركات، وتترك تنبيهَها على ضبطِ المدِّ العارضِ للسُّكون.

□ **أو على مستوى دون مستوى:**

مثاله: معلمة تدرّس المستوى الثاني، فدائمًا تُركّز في تنبيهِها على أن تأتي القارئةُ بالتفخيم، وتهملُ التنبيهَ على أن تُتقِنَ القارئةُ أداء القلقلة.

□ **أو على كيفية في الأداء نفسِه دون أخرى:**

مثاله: معلمةٌ تُنَبِّهُ دائمًا على الضغط الخيشومي مع الإدغام، وتترك التنبيهَ على ضبط زمن الغنة فيه.



مِن أسباب اقتصار المعلمة على أنواع معينة من التنبيه:

نـــرى أن نذكـــر شـــيئًا مما يسبب ذلك الاقتصار، لِتَحْذَرَها المعلمةُ وتحرص على الشمول:

١☒ اكتشاف خطأٍ جديدٍ لدى القارئةِ فتُرَكّز عليه على حساب أخطاء أخرى.

٢☒ سماعهـــا مِـــن معلمةٍ ما عن نوعٍ مِن الأخطاءِ لم يكن لها على بال، فعندما تســـتمع إلى طالـــباتها تركّـــز على هذا الخطأ، وترى أنه موجود فعلاً في بعض طالباتها؛ فتسيطر عليها الرغبةُ في تَدارُكه بسرعةٍ، فتنبه إليه، وتغفل عن غيره.

٣☒ تلبـــية رغـــبة طالبةٍ ما قالت لها: "يا معلمتي! هل صححتُ الخطأ الفلاني في قـــراءتي؟ لأنـــي تدربتُ عليه كثيرًا "، فتركّز المعلمة على هذا الخطأ، وتنسى التنبيهَ على بعض الأخطاء الأخرى.

٤☒ وجـــود هـــذا الخطـــأ في قراءتها عندما كانت طالبةً، أو أنها لا زالت تخشى الوقوعَ فيه وتجتهدُ في الابتعاد عنه، فيكون محلَّ اهتمامِها في قراءة طالباتها هو هذا الخطأ فقط.

٥☒ مهارة المعلمةِ في تصحيحِ خطأٍ معيَّنٍ، فتُرَكِّزَ عليه، بينما تتحاشى التنبيهَ على أخطاء أخرى لقلةِ المهارة في تصحيحه.

فعلـــى المعلمة أن تُوازن في التنبيهات بحيث تكون شاملةً لما ينبغي أن تتعلّمه الطالبةُ في المســـتوى المدرَّس، فلا يكون ديدنُها التنبيهَ على خطأ ما مع إهمالِ التنبيهِ على خطأٍ لا يقلُّ أهميةً عنه.

إذ إنه من المهمِّ أن تَخرُج الطالبةُ مِن قراءتها بفكرةٍ متوازنةٍ عن أخطائها، فلا يفيد الطالـــبةَ أن تظنَّ مثلاً: أنه ليس لديها اليومَ أخطاءٌ إلا في التصادم، بينما لديها أخطاء في التصادم، وضبط زمن الغنة، والتفخيم.

ملاحظة:

لـــيس الخلـــل هنا في التركيز على تنبيهٍ معين، فإن هذا أمر هام مطلوب؛ وإنما الخلل في ترك تنبيهاتٍ هامةٍ أخرى.



ضوابط التنبيه

[أ] « التخطئة عن تثبُّت »[1]:

لا تُنبهي القارئةَ على خطأٍ إلا وأنتِ متأكدةٌ مِن حصوله، فقد يعتري المعلمةَ شيءٌ مِن قِلّة التركيز أو الوهم أو الظن أو الالتباس.

إذا لم أكن متأكدة من خطأ الطالبة، فماذا أفعل؟

إن كـــنتِ أختنا غيرَ متأكدةٍ مِن الخطأ؛ فالجئي قبل التخطئة إلى إحدى الطرق التالية:

١ــ طلب الإعادة:

بأن تقولي لها مثلاً: "أعيدي".. أو : "أسمعيني مرةً أخرى كلمة...".

٢ــ طلب الإعادة بعبارات تبيُّن أنك لستِ متأكدة:

مـــثل: "أعـــيدي .. أريـــدُ أن أتأكّـــد"، "حبذا أن تُعيدي.. كأني سمعتُ الدالَ مضمومة".. "أريد أن أطمئنَّ فأعيدي".

٣ــ التجربة مع الطالبة للوقوف على الخطأ:

وذلك بأن تستخدمي بعضَ الحركاتِ الفنيةِ التي يمكن مِن خلالها أنْ تَكتشفي هل أخطأتْ كما ظننتِ أم لا؟

مثال١:

طالبة لديها غنة مع حرف الواو، ولما سمعتْها المعلمةُ لم تتأكدْ هل لديها غنة أم لا؟ وهنا تَثَبَّتتْ بالتجربة العمليةِ، حيث طلبتْ مِن القارئةِ أن تجرّب الطريقة التالية:

تقرأ الطالبة (أَوْ) وتستمر في المد، وخلال ذلك تطلب المعلمةُ منها أن تسدَّ إحدى فـــتحتي الأنف ثم تفتحها ثم تسدها.. على التوالي بحركاتٍ سريعة، (بعد أن تقوم المعلمةُ

---

[1]- "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء" بتصرف.



بتعلـيمها هـذه الطريقةَ)، فخلال هذه الحركاتِ كان صوتُ الواوِ يَتغَيَّر، مما ثَبَّت لدى المعلمة أنّ الطالبة لديها غنة مع هذا الحرف.

فهذه علامةٌ ظاهرة مفيدة للتثبت مِن التأنيف وهي أنه:

إذا تغيّر صوتُ الواو ⇐ دلَّ هذا على أن القارئةَ تستخدم الأنفَ طريقًا لإخراجِ الواو.

إذا لم يتغيّـر الصوت ⇐ دلَّ هذا على أنّ الواو خرجتْ مِن مَخْرَجِها الصحيحِ وهو الجوف (لأنّ الصوتَ لم يتأثرْ بسدِّ الأنف).

ومِـن فوائد هذه الطريقة: أنّ الطالبة تَقتنعُ بخطئها، وتَسعى لتصحيحِه بعد تثبُّتها هي أيضًا من وُجوده.

مثال٢:

تكـوّن لديك يومًا بعد يومٍ إحساسٌ بأن مخرج الراء لدى الطالبة خاطئ، ولكنك لستِ متأكدةً مِن وجودِه تمامًا، ولا مِن نوعه، فيُمكنُ لك أن تقولي لها:

"كأنّ (أو أشعر أنّ) صوتَ الراءِ غيرُ صحيح"، واطلبي منها تجربةَ الطريقة الآتية:

أن تُكَرِّر الراء، فإن تَكررت؛ فهي في المخرج الصحيح، فالخطأ الذي سمعتِه ليس مِن المخرج، وقد يكون مِن الصفة، فمثلاً: تُخرِج هواءً مع الراء.

وإن لم تَتَكَرَّر؛ فإذًا الخطأُ في المخرج.

مثال٣:

قرأت الطالبةُ: ﴿ عِندَكُم ﴾ ، فشكَّت المعلمةُ في ظهور نونٍ مع الإخفاء، فلِلتأكُّدِ مِن ذلك؛ طلبتْ منها أن تقرأها مرةً بالنون، ومرة بلا نونٍ، فسمعتْ صوت نونٍ في الحالين، مما عزَّز عند المعلمةِ أنّ القارئةَ فعلاً أظهرتْ؛ لم تخفِ النون.

ملاحظة: قد تكون الطالبةُ ـــ في بعض الأحيان ـــ هي مصدرُ عدمِ التثبتِ عند المعلمةِ... كيف؟ هذا يوضحه المثال الآتي:



طالبة لم تأتِ بالهمس في حرف الثاء، فنبهتْها المعلمةُ إلى ذلك، ولكن الطالبة تؤكد للمعلمة بأنها حققته، عند ذلك يمكن للمعلمةِ ــ طَمْأنةً لها، وإقناعًا للطالبة ــ أن تستخدم معها إحدى الطرق السابقة؛ فإن اتضح الخطأ فبها ونعمت، وإلا أشارت للطالبة بمتابعة القراءة، مراعية التدقيق على نفس الحرف في قراءة الطالبة للتنبيه عليه إن أخطأت.

ثمرة هذا الضابط: ضبطٌ للتنبيه عن الاضطراب والتشكيك.

[٢] التخطئة العلمية :

أي أن يكون تنبيهُ المعلمةِ للقارئة على أنها أخطأتْ «مَبنيًا على دليلٍ علميٍّ (عمليًا ونظريًا)، وليس صادرًا عن جهلٍ أو أمرٍ مزاجي»[١]، فينبغي للمعلمة ألاّ تَدخل الفصلَ إلا بفكر متفتحٍ، ونفسيةٍ طيبة متزنة، وذهنٍ صافٍ، متناسية همومها.

ثمرة هذا الضابط: ضبطٌ للتنبيه عن العشوائية، وحفظٌ له في إطار التأصيل العلمي.

[٣] متابعةُ قراءةِ الطالبة من أولِ حرفٍ حتى آخر حرفٍ فيها:

على المعلمة أن تنتبهَ و تُركّز على قراءةِ الطالبة مِن أولها إلى آخرها، فربما أخطأتْ الطالبةُ من بداية قراءتها كـ:تفخيم همزة: ﴿أعوذ﴾ من الاستعاذة، أو عدم إتمام كسرة الباء في ﴿بالله﴾.

وقد تُسرع المعلمة وتقول للطالبة: "جزاكِ الله خيرًا" أو: "حسبُكِ" وهي لم تُنهِ بعدُ قراءةَ الحرفِ الأخيرِ من الآية، بل ــ أحيانًا ــ لم تقرأ الكلمات الأخيرة من الآية!؛ وفي هذا بخس لحق القارئة، وتفويتٌ لمصلحتها في تنبيهها على خطأٍ ربما وقعتْ فيه في آخر حرفٍ من الكلمة الأخيرة، فمِن إتقان المعلمة أن تُركّز على خواتِم الآيات وختامِ قراءةِ الطالبة كتركيزها على باقي قراءتها، ولا يخفى أن في هذا حرصًا على مصلحة الطالبة وإعطائها حقها.

ثمرة هذا الضابط: ضبط لحدود عملية التنبيه، بحيث تبدأ مِن أول حرفٍ إلى آخر حرف تنطقه الطالبةُ.

---

[١]ــ " الأساليب النبوية في علاج الأخطاء".



محاذير في التنبيه

وفي ختام الحديث عن التنبيه؛ نرجو منك معلمتنا **عند تنبيه القارئة أن تحذري مما يلي:**

١ ☒ التنبيه على أخطاء غير موجودة في تلاوة الطالبة:

وهذا إنما يَنتُجُ عن قلة التركيزِ أثناء قراءة الطالبة، أوعدم التمكن مِن هذا العلم عمليًا أو نظريًّا.

فعلى المعلمة أن تحذر من ذلك؛ فإن **تكراره:**

أ ـــ يُنقِص اهتمام بعض الطالبات بتوجيهات المعلمة، لأنّ منهنّ مَن تعلم أنه لم يكن هناك الخطأ الذي نبهتِ عليه (سواء في قراءتها أو قراءة زميلتها).

ب ـــ فيه إهدار للوقت.

ج ـــ فيه ظلمٌ للطالبات (وإن كان غير مقصود).

د ـــ ناهيك عن أن عملية التنبيه والتوجيه ستكون ركيكة.

وقد تقولين: إنـي أحيانًا أشُكُّ فيما سمعتُ!، فنقول: إنّ هذا واردٌ، ولكن لا يجعلنّك الشكُّ تجزمين دائمًا بوقوع الخطأ، بل عليك التريث قليلاً؛ وذلك بأن تطلبي من القارئةِ الإعادةَ قبل أن تحكمي على أن الأداء كان خاطئًا، واشفعي هذا الطلب بعباراتٍ لطيفة، مثل: "أعيدي .. أريد أن أطمئن أكثر" كما سبق وأشرْنا [١].

وقد لا تتخيلين مدى فائدة هذه الطريقة التي تنعكس على نفسيات الطالبات، حيث تطيب نفوسُهنّ بأنْ مَنَّ اللهُ ﷻ عليهن بمعلمة حكيمة، تحرص على ألا تصدر تخطئتها إلا بعد تثبُّت. وهذا مما لمسناه مِن معلمتنا جزاها الله خيرًا، فكان له أطيب الأثر، والحمد لله.

٢ ☒ إغفال التنبيه على إتقـان الأحكام المدروسة سابقًا:

فقد تُنبِّه المعلمة على أن تتقن الطالبات لأحكامِ المستوى الحاليِّ أو المدروسة مؤخرًا فقط، ولكن تترك التنبيهَ على إتقان ما دُرس سابقًا.

---

[١]- راجعي: التخطئة عن تثبت، ص: ١٠٢، ضمن: [ضوابط التنبيه].



فعلى المعلمة أن تشمل في تنبيهها إتقانَ جميع الأحكام.

فمثلاً:

في المســـتوى الأول: شرحت المعلمةُ درسَ القلقلة، فينبغي أن لا تغفل عن التنبيه على ضبط مقدار المد اللازم.

في المســـتوى الثاني: شرحت المعلمةُ درسَ التفخيم، فينبغي أن لا تغفل عن التنبيه على إتقان أداء جميع أحكام المستوى الأول.

٣☒ التنبيه على أخطاء أعلى مِن مستوى قراءة الطالبة:

مـــن المعلـــوم أن منهجية التعليم تسير بالتدرج حسب مستوى المتعلِّم، وبالتالي على المعلمة أن تراعي مستوى قراءة كل طالبة؛ فإنّ تجاوُزَ ذلك يُبرز بعضَ السلبيات، ومنها:

أ■ عـــدم تحقـــيق الهدف من التنبيه، فإنّ ارتفاع مستوى التنبيه يؤدي إلى بطء الطالـــبة في تصحيح الأخطاء، حيث يصعب عليها تصحيحُ ما هو أعلى مِن مستواها مِن جهة، ومن جهةٍ أخرى؛ تنشغل بهذه التوجيهات عن تصحيح الأهم، فلا تصحح هذا ولا ذاك!.

ب■ صرف الوقت على حساب الأخطاء الأساسية في المستوى.

ج■ قلة استيعاب الطالبة لهذه التنبيهات.

د■ شـــعور الطالبة بفتورٍ في العزيمة، فإن ارتفاع مستوى التنبيه يُشعرها بصعوبةِ التحسُّن والبعدِ الكبير بينها وبين جَودة القراءة.

هـ■ وجود حاجز بين المعلمة والطالبة، لأن مثل هذه التنبيهات تُشعِرُها أن المعلمةَ لم تُقَدِّر ما يَلزمُها مِن التنبيهات المناسبة.

ملاحظة: قد تتميز إحدى طالباتِ الصفِّ بقُدْرَتها على استيعابِ توجيهاتِ معلمتها مِن أولِ مرةٍ، فيُمكن للمعلمةِ أن تعطيَها بعضَ التنبيهاتِ مِن المستوى الأعلى لتستفيدَ مِن وقتها وترضي طموحَها.



٤ ☒ **استخدام كلمات أو مصطلحات غير واضحة أو غير منضبطة في التنبيه والتصحيح:**

فــإنّ ذلــك سوف يشوّش على الطالبة، ويُضْعِف عمليةَ التصحيح من حيث إن الطالــبةَ لا تَفهــم كُنْهَ خطئِها، وبالتالي لا تعرف ما الذي ينبغي أن تصححَه، ويُولّد مع كثرة تكرارِه اضمِحلالاً في الدقةِ لدى الطالبة، وركاكةً في المعلومات..

انظري مبحث: مفردات التنبيه والتصحيح، ص: ١٣١ وما بعدها.

٥ ☒ **ترك متابعة التنبيه على بعض الأخطاء:**

فينبغي أن تكون جميع الأخطاء مما تحرص المعلمةُ على التنبيه إليه بلا استثناء، مع مراعاة معايير متابعة الخطأ كما سبق وذكرنا.

أمثلة لأمور قد تترك بعضُ المعلمات تصحيحَها:

- عدم إتقان الأحكام الأساسية. (خاصة: الإخفاء، والإدغام الكامل والناقص).
- التنفس وسط الكلمة. (خاصة للمستوى الأول).
- البدء بالكلمة المعرفة بـــ: (الـــ) بتجريدها عنها. (خاصة للمستوى الأول).
- عدم مراعاة درجات التفخيم.
- التأنيف.
- عدم فتح الفك مع الألف.
- عدم خفض الفك، وترك الاعتماد على وسط اللسان مع الياء.
- عدم مراعاة الوقف والابتداء.
- عدم التغني.
- تغليب التغني على إتقان أداء الأحكام. (مما يجعل القارئةَ تقف ـــ مثلاً ـــ على حرفٍ ما بزمن أكثر مما ينبغي له).

وغير ذلك مما قد تظن بعضُ المعلمات أنه:

- ☐ صعب على الطالبة ..
- ☐ أو تصحيحه غير مهمّ الآن..
- ☐ أو يكفي الإتيانُ بأصل الحكم ..



☐ أو هذا تكلُّف..

☐ أو هذه طبيعة الطالبة ..

مــثلاً: من الخطأ أن تكتفي المعلمةُ مِن طالبة المستوى الأول بألاّ تُظهِر النونَ مع أحرف الإخفاء، وتترك التنبيهَ على الاقتراب مِن الحرف المخفى عنده.

أو: أن تكتفــي من طالبة المستوى الثاني بألاّ ترقق الحروف المفخمة، وتترك التنبيهَ على زيادةِ التفخيمِ حسبَ مراتبه.

أو: أن لا تُنبه الطالبة على التأنيف إلا عند دراستها للمستوى الثالث.

فكــل ذلك مما يُضعف عمليةَ التعليم، إذ ينبغي أن تتعلّم الطالبةُ إتقانَ الحكم مِن الأســاس، فكــم من طالبةٍ تأسَّفتْ لعدم تأسيسها بالقراءة الصحيحة مِن البداية، لأنها أصبحت تجد مشقةً في الرجوع عن الأداء الخاطئ.

فصــحيحٌ أننا نقبل الإتيانَ بأصل الحكم مِن الطالبة التي تتلقاه لأول مرة؛ ولكنّ هــذا القبول ينبغي أن يكون **محدَّدًا** بمدةٍ معقولة داخل إطار الدورة الدراسية، وعلى ألاّ تُظهــرَه المعلمــةُ للطالبةِ بمثل قولها: "يكفيك في هذا المستوى كذا"، بل يكون في نفسِ المعلمةِ، فعليها ألا تترك الردَّ فيه وأن تتابعه لها وإن لم تتمكن الطالبة من إتقان الحكم في الدورة نفسِها.

٦☒ التعوّد على سماع أخطاء معينة:

فنتيجة القراءة اليومية للطالباتِ، وكثرة الأخطاء؛ قد تتعودُ المعلمةُ سماعها، وبالتالي يقــف مســتوى إحساسها بالخطأ عند هذا الحدّ، ولا تَنتبه إلى أخطاء أخرى قد تكون موجودة سابقًا أو استجدتْ في قراءة الطالبةِ، وتُفاجأ عند امتحان طالباتها أن المعلمة التي تُشاركها التقييمَ تَرصُد أخطاءً لم تكن تُنبِّه طالباتها إليها، فتشعر بالتقصير والتفريط.

وتدارُكًا لذلك يَحسُن بالمعلمة أن تَتَّبعَ الأمورَ التالية أو بعضَها:

☑ استضــافةُ معلمــةٍ متميزةٍ ــ بين فترة وأخرى ــ في إحدى حصص القراءة الفــرديةِ لتســتمعَ إلى قراءة جميع طالباتها، وتقيّم مستوى القراءة، فتَجمع معلمةُ الفصلِ مُجمَلَ الأخطاءِ، وتُقارنُ بينها وبين ما تُنبِّه عليه عادةً، وتَستدرك ما قد فاتها من أخطاء،

على أن تتمَّ عمليةُ المناقشةِ في أخطاء الطالباتِ في غرفة المعلمات، أو الإدارة، وليس أمامَ الطالبات!.

☑ الاستعانة بمعلمةٍ متميزةٍ أثناءَ الامتحاناتِ الشفويةِ الدوريةِ.

وهذه الطريقة مفيدة جدًا، وتستخدمها المعلماتُ أحيانًا، ولكن نُنَبِّه على ضرورةِ عـــدمِ حَصرِ ذلك بالامتحانِ التحريبيِّ قبل النهائي فقط؛ فإنّ الطالبة في هذه الفترةِ قد لا تـستمكنُ مِن تصحيحِ خطأٍ جديدٍ، لأنّ المدةَ غيرُ كافيةٍ، وفي الوقت نفسِه يَنشغلُ ذهنُها بوجودِ هذا الخطأ في تلاوتها، مما قد يؤثّرُ سَلْبًا على مستوى أدائها.

ولذلك يُحبَّذ أن يُتّبَع هذا الأسلوبُ في الامتحانات الدورية ليتسنى للمعلمةِ تدارُكُ أي خطأٍ مع طالباتها.

وينبغي الانتباهُ إلى ضرورةِ عدمِ إشعارِ الطالباتِ بأن المعلمةَ الضيفةَ قد أتتْ لتُظهرَ لهن أخطاءً جديدة!، وإنما لتقيّمَ مستواهُنّ بشكلٍ عام.

☑ ولا ننســى دورَ المشرفةِ المهمِّ الذي يُمْكن للمعلمة مِن خلاله أن تَطمئن على مستوى تنبيهاتِها ومستوى قراءةِ طالباتها.

٧☒ التأثُّر بأخطاء الطالبات:

فنتيجةً لِتكرار سماع المعلمة لخطأٍ ما، قد ينتقل هذا الخطأ نفسُه إلى المعلمة، مثلاً: طالــبة لديها إمالة، فتجد المعلمة نفسَها نتيجةَ تصحيحها لها وتقليدها للصوت الخاطئ؛ تُمــيل في قراءتها كطالبتها!، والسبب في ذلك ــ والله أعلم ــ أن المعلمة تبدأ بالتدريس ولَمّا تتمكن من الأداء الصحيح للأحكام بشكل قوي.

فعلــى المعلمــة أن تأخــذ بالأســباب الــتي تقــف ســدًّا ضد التأثُّر بأي خطأ ــ بإذن الله ــ وذلك مثل: القراءة المستمرة في المنــزل والسماع للمتقنين، ومتابعة تصحيح تلاوتها، للحفاظ على الإتقان.

❁❁❁



٣. معالجة الخطأ

تمهيد:

إن التنبـــيه هو تمهيدٌ لعملية التصحيح، وقد تصحح الطالبةُ بمجرد استخدام المعلمة لأحد نوعي التنبيه (المحدد، أو المطلق)، ولكن في بعض الأحيان **لا تصحح الطالبةُ الخطأ وإن عـــرفتْ مكانَ خطئها ونوعَه،** مما يعني أن الخطأ بحاجة لمعالجة حتى تصلَ الطالبةُ إلى الأداءِ الصحيحِ، و**في أحيان أخرى قد يستدعي الخطأُ معالجتَه عقبَ التنبيه مباشرة.**

والمعلمة المتميزة لا تقفُ عند حدودِ تنبيهِ الطالبةِ على خطئِها، بل تتعدّى ذلك إلى مرحلةٍ هامّةٍ، وهي معالجة هذا الخطأ وصولاً إلى تصحيحه، وتَشعرُ أنّ ذلك مِن مقتضيات أمانةِ تعليمِها وحقِّ الطالبةِ عليها.

والمعلمةُ بما حَباها اللهُ من العلم والمعرفة والخبرة والفهم لدقائق التجويد؛ يُمْكن أنِ تأخذ بيد الطالبة وتساعدها، وتذلل لها عملية التصحيح مستعينةً بالله ﷻ.

ملاحظة:

الفـــرق بـــين التنبيه ومعالجة الخطأ: أنه في التنبيه ستصحح الطالبةُ خطأها بنفسِها ابـــتداءً؛ أما في معالجة الخطأ، فإن الطالبة ستصحح من خلال ما تعطيها المعلمةُ مِن دلائل وطرقٍ عملية للتصحيح.

أهمية معالجة الخطأ:

١ ❀ استيعاب الطالبة لسبب خطئها والطريقة العملية لتصحيحه، وبالتالي الوصول إلى الأداء الصحيح.

٢ ❀ اختصار فترة تصحيح الطالبة (خلال الحصة)، واجتناب تكرار الطالبة للكلمة دون الوصول للأداء الصحيح.

٣ ❀ مد يد العون للطالبة، فكثيرات لا يُدركن العلاجَ الصحيحَ لأخطائهن.

٤ ❀ تتأكد عملية تصحيح الخطأ عندما لا تستطيع الطالبةُ التصحيحَ بنفسِها بمجرّد التنبيه.



أسس معالجة الخطأ

حتى تثمر عملية تصحيح الخطأ؛ لابد للمعلمة أن تعتمد في ذلك ـــ بعد الله تعالى وتوفيقه ـــ على الأسس التالية:

١ ← بيان سبب الخطأ
٢ ← تقليد المعلمة أداء الطالبة الخاطئ
٣ ← قراءة المعلمة الأداءَ الصحيح
٤ ← تقليد القارئة لأداء المعلمة الصحيح
٥ ← إعطاء الطالبة طريقة للتصحيح
٦ ← تدريب الطالبة على الطريقة عمليًا
٧ ← التقويم والتقييم
٨ ← حث القارئة على الإشارة إلى موضع خطئها
٩ ← استخدام أساليب لتصحيح الأخطاء

وفيما يلي نضع هذه الأسس تحت المجهر لزيادة التوضيح...

١- بيان سبب الخطأ

وذلك بأن توضِّح المعلمةُ للقارئةِ الخللَ الذي أدّى إلى حصولِ الخطأ. حتى تتداركَه القارئةُ وتتخلّصَ منه، وبالتالي تَصل إلى الأداءِ الصحيحِ.

كيفية بيان سبب الخطأ:

إنّ بيان سبب الخطأ يتمّ عبر طريقين:

بيان عملي

بلفتِ انتباهِ القارئةِ إلى ما فعلتْه بفمِها مِن حركاتٍ خاطئةٍ (سواءً في الفكِّ، اللسان، الشفتين..إلخ).

بيان نظري

«بردِّ القارئةِ إلى النقطةِ التي خالفتْها من التجويد النظري، بتذكيرِها بالقاعدةِ التي تَحكُم الأداءَ الصحيحَ»[١]

---

[١] - "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.

مثال ١:

سمعت المعلمةُ صوتَ لدغةٍ في الراء عند قراءة الطالبة..

فبيَّنتْ لها سبب خطئها:

عمليًا	نظريًا
أنها تَقْلِب طرفَ لسانها إلى الخلف	تذاكرتْ معها مخرجَ الراء ومعنى الظهر بالنسبة للسان (ينبغي سؤال الطالبة عن المخرج)

ثمرة هذا البيان:

أنّ القارئة ستحاول أن تقدّم طرف لسانها وتضعه عند لثة الثنيتين العلويتين، وتعتمد على ظهر الطرف دون قلبه.

مثال٢:

طالبة شـــــدَّدت الدالَ عندما وقفتْ على كلمةِ ﴿ أَحَدٌ ۝ ﴾ ؛

فبيّنت لها المعلـــمةُ سبـــبَ خطـــــئها:

عمليًا	نظريًا
أنها أتتْ بتصادمٍ ثم تباعد، فَنَتَج عن ذلك دالٌ مشددةٌ أي: نتج حرفان	تذاكَرَتْ معها: • أنّ كلمـــة ﴿أحدٌ﴾ فيها دال واحدة (غير مشددة). • أحرف القلقلةِ (غير المدغمة) تَحْدُثُ بالتباعُد، وليس بالتصادم ثم التباعد.

ثمرة هذا البيان:

أنّ الطالبة عندما ستنطق الدال ستأتي بالتباعد **مباشرةً ولا تسبقه بتصادم**.

ملاحظات هامة

- يفيد المعلمة في تحديد سبب الخطأ معرفةُ منطلقِ التصحيح وجهاتِه، وقد سبق بيان ذلك ص: ٧١ وما بعدها، فيُرجى العودةُ إليها.
- قد تظن المعلمةُ أنّ بيانَ نوعِ الخطأِ هو بيانُ السببِ، وهذا لا يصحّ دائمًا، فهناك فرقٌ بين النوع وبين السبب، ويوضح ذلك الأمثلةُ التالية:

١ ـ طالبة أمالت الألف (إمالة كبرى):

نوع الخطأ ← إمالة كبرى.

سبب الخطأ ← الاعتماد على مخرج الياء، وخفض الفك.

٢ ـ طالبة فخمت التاء في كلمة ﴿يَسْتَطِعْ﴾:

نوع الخطأ ← تفخيم حرف مستقل (التاء).

سبب الخطأ ← اتجاه ضغط الصوت للأعلى وتقعُّر اللسان، ورفع أقصاه.

- قد تسمع المعلمةُ خطأً ولكنْ لا يتبين لها **سببُه** فورَ سماعِه، فمِمَّا يُساعدها على معرفته: **المناقشة:**

بأن **تناقشَ القارئةَ حولَ ما تَفعله أثناء أدائها الخاطئ**، وذلك بمثل الأسئلة التالية:

"أين تضعين طرفَ لسانك؟". "هل تشعرين أنّ وسط اللسان مقعَّر؟"...إلخ.

فوائد بيان سبب الخطأ للقارئة:

❀ انطلاقــةٌ مُحكَمــةٌ للمعلمة نحو تصحيح الخطأ، فمعرفة السبب بداية طريق التصحيح.

❀ توضــيح الســبب عمليًا ونظريًا يقدِّم للطالبة مادةً علميّة قوية تساعدها في التصحيح.

❀«إرشاد للقارئة حتى تتدارك وتجتنب الوضعَ الخاطئ فلا تقع فيه مرة أخرى»[1].

فمن المهم جدًا أن يكون لدى المعلمةِ مهارةٌ ودقةٌ في معرفةِ سببِ الخطأ[2]، ومُوَفَّقَةٌ تلك المعلمةُ التي تصِلُ إلى سبب الخطأِ بدقةٍ، لأنّ عمليةَ التصحيح تنبني عليه.

---

[1]- "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.

[2]- وقد أشرنا إلى ما يساعد المعلمة في ذلك، في مبحث: عوامل تصحيح الخطأ، ص: ١١ وما بعدها، ومبحث: التقاط الخطأ، ص: ٦٥ وما بعدها، فراجعيهما مشكورة.



ومما يُلحَق ببيان السبب:

بيان السبب المعنوي:

في بعض المرات يكون خطأ القارئةِ العمليّ ناتجًا عن سببٍ معنوي لا ماديّ، فهنا يحبَّذُ للمعلمةِ أن تُبيِّن للقارئةِ هذا السببَ لتنتبهَ وتُركِّزَ على الحرف الذي تقرؤه.

ومِن الأسباب المعنوية:

١☐ تأثُّــر نُطــقِ الحرفِ **بما بعده**، نتيجةَ تركيز الطالبةِ وتهيُّؤِ فمِها لأداءِ الحرفِ التالي، أي عند انتقالها مِن حرفٍ إلى حرف.

مثال:

طالبة فخمت الهمزةَ في كلمة: ﴿ ٱلْأَقْصَا ﴾ ؛ فتقول لها المعلمةُ: "فخَّمْتِ الهمزةَ، لأنك تُرَكِّزين على القاف". لأنّ الطالبة تَهيَّأتْ لنُطقِ القافِ حال قراءتها للهمزة.

٢☐ تأثُّــر نُطقِ الحرفِ **بما قبله**، نتيجةَ استمرارية كيفيةِ أداءِ الحرفِ السابق، أو شيءٍ منها.

مثال١:

طالبة قرأت: ﴿ وَعُيُونٍ ﴾ فابتدأت بنطقِ حرف العين والشفتان مفتوحتان، نتيجةَ تأثُّرِها بفتحةِ الواو، والصحيح أن تبدأ نطقَ العينِ مضمومةً مِن البداية، فعند التنبيه تُشير المعلمةُ إلى هذا السبب.

مثال٢:

طالبة أتت بغنة في الياء مِن كلمة: ﴿ مُّنِيبٍ ﴾ ، فتقول لها المعلمةُ: "لقد استمررتِ في الغنة بعد النون .. صَفِّي الياءَ من الغنة".

٣☐ التركيز المبالَغ فيه على جزئيَّةٍ مُعيَّنة مِن أداءِ الحرف.

مثال:

طالبة زادت ياءً عند كسرِها للنون في: ﴿ وَيُتِمَّ نِعْمَتَهُۥ ﴾ ، فتقول لها المعلمة: "مِن حرصِك على إتمام كسرة النون؛ زدتِ ياءً مديةً.. فانتبهي".



٤☐ انقطاع أو ضيق النفس مما يُذهب أو يضعف أداء بعض الأحكام.

مثال:

طالبة أنقصتْ زمنَ المدِّ عند الوقفِ على كلمة: ﴿ وَكِيلًا ﴾ لأنه انقطع نَفَسُها، فتقول لها المعلمةُ: "انقطعَ نفَسُك؛ فأنقصتِ زمنَ مد العوض في: ﴿وكيلاً﴾.. أعيدي مع ملء رئتيك بالهواء، ووفِّي زمنَ المد".

فمـــثل هـــذه الأسباب قد تغيب عن مدارك المعلمة، ولكن يمكن لها أن تستشفها بفطنـــتِها وخبرتها، لأنه يوجد طالباتٌ يَقعن في بعض أخطاء التلاوة لهذه الأسباب، وليس عن تهاونٍ أو تكاسلٍ.

ولكـــن ـــ مع ذلك ـــ ننبه المعلمة أن تتيقن من وجود مثل هذه الأسباب؛ لئلا تتخذها بعض الطالبات ذريعة للخطأ في كل مرة.

فوائد بيان المعلمةِ مثلَ هذه الأسباب للقارئة:

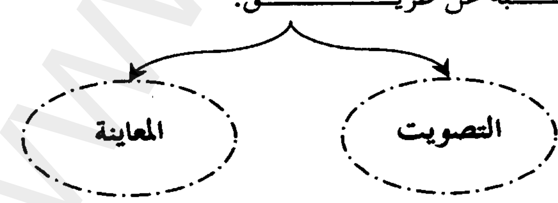
❀ يجعلُهـــا تَعْلَـــمُ أنَّ خطأها لا يحتاج إلا لشيء من التركيزِ، بمعنى أن تُرَكِّزَ في القـــراءةِ على الحرف الذي تقرؤه **الآن**، فلا تقرأُ الحرفَ وهي لازالتْ متأثِّرةً بما قبله، أو تقرأه وهي تُهَيِّئُ فمَها لنطقِ الحرفِ الذي بعده.

❀ تشـــعر أن معلمـــتها تتفاعل معها، وأنها تتابعها حتى في مدى تركيزها أثناء قراءتها.

وفي ذلك عدل من المعلمة وأمانة.

٢ـ تقليد المعلمة أداء الطالبة الخاطئ:

مِـــن هـــنا تبـــــدأ عمـــليةُ تعليـــمِ القارئـــــةِ عمـــليًا، وذلـــك بأن تُقَـــلِّدي أداء الطالـــــبة عن طريـــــــــــق:





أما التصويت: فهو أن تُسمعي الطالبةَ أداءَها الخاطئ.

وذلك عبر الآتي:

- اطلبي من الطالبةِ الإصغاءَ إليكِ والتركيزَ مِن أجْلِ المقارنة.
- قلّدي أداءها الخاطئ.
- بيّني لها ماذا فعلتِ حين قلّدتِها؟. مثلاً: تقولين لها: "أنا وضعتُ طرفَ لساني في مخرج النون"...إلخ.
- حـــاوري الطالبة ـــ فلا تقصُري عملك على تقليدها فقط ـــ وذلك بمشاركتها ببعض الأسئلة مثل: "هل سمعت صوت نون ؟" .. ، فتستنتج القارئةُ ماهيَّةَ خطئها، فإنّ ذلك سيَجعلُها أكثرَ استيعابًا لخطئها، وأشدَّ حساسيةً في السمع، مما يساعدها في اجتنابِ الصوتِ الخاطئ، ويُحققُ الهدفَ مِن تقليدِ المعلمةِ لخطأ القارئة.

وإن كـــان الخطـــأ لا يَستدعي إلا الأداءَ الصوتي؛ فيُكتفَى بذلك ولكن قد يستلزم أيضًا النقطة التالية:

وأما المعاينة: فهي أن تُرِيَها هيئةَ أدائِها الخاطئ.

وذلك عبر الآتي:

- اطلبي من الطالبةِ تدقيقَ النظرِ إلى فمِك.
- قلّدي خطأها.
- بـــيّني لهـــا ماذا فعلتِ حين قلّدتِها، مثلاً: تقولين لها: "انظري إلى طرف اللسان كيف برز طرفُه بشكل زائد" (الخطأ في مخرج الظاء). أو:
- حاوري الطالبة وذلك بنحو الأسئلة التالية:

"كيف رأيتِ هيئة شفتيّ؟ ماذا فعلتُ بفكي؟".. إلخ، فتستنتجُ القارئةُ صورةَ الخطأِ بنفْسِها.

وهنا يفيد الطالبةَ أن تستخدم المعلمةُ يديها مشيرةً إلى موضعِ الخطأِ، فتشيرُ بالسبَّابة إلى الشـــفتين، أو الثـــنايا، أو طرف اللسان .. و ما إلى ذلك مما يتناسبُ مع نوعِ الخطأِ ومتطلّباتِ تصحيحِه.



وبذلك تكون الطالبةُ قد رأتْ الكيفيةَ التي بَرَزَ خطؤها مِن خلالها.

وفي التقليد فائدة للمعلمة والطالبة:

أما المعلمة: فتتحسس خطأَ القارئةِ مُكوِّنةً صورةً حقيقيةً أو قريبةً لخطئها، وبالتالي يَسْهُل عليها إعطاءُ القارئةِ طريقةً صحيحةً للتصحيح.

وأما الطالبة: فتَسمع أو ترى خطأها مِن غيرِها فتتحسَّسُه أكثر، مما يساعدُها على اجتنابِ الأداءِ الخاطئ.

ملاحظات:

- من المفيد أن يكون لدى المعلمةِ قدرةٌ على تقليدِ خطأِ القارئةِ، وأن تحاول ذلك وتبذل الجهد فيه.
- عند تقليد المعلمة لخطأ الطالبة؛ من المهم ألا تبالغ في هذا التقليد بحيث يُشعر الطالبةَ أنها أتت بشيءٍ ممجوج، بل عليها أن تُقلّد بلباقةٍ تَحمل طابعَ التعليم والتوجيه، لا الاشمئزاز والنفور.

<u>٣- قراءة المعلمة الأداءَ الصحيح:</u>

علّمي الطالبةَ الأداءَ الصحيحِ، وذلك عن طريق الآتي:

- الفتي نظرَها إلى الانتباه إليكِ (سمعًا ونظرًا).
- كرري الأداء الصحيح أكثرَ مِن مرةٍ لتستوعبَه الطالبةُ.
- ناقشي الطالبة أثناء ذلك عمّا تَسْمَعُه وتَراهُ فيما يتعلّقُ بهذا الأداءِ الصحيحِ، وذلك لتستنتجَ الحيثياتِ التي تودي إلى الأداءِ الصحيحِ.
- أرشدي الطالبةَ إلى ما فَعَلْتِه أثناء الأداء.

<u>مثال:</u> تقول المعلمةُ: "جعلتُ طرفَ لساني قريبًا مِن مخرجِ التاء" (الخطأ في أداء الإخفاء).

ونلفت نظر أختنا المعلمةِ إلى أهمية هذا الأساس في جعل الطالبة تصحح بشكلٍ أسرع وأدقّ، لأن أمامها نموذجًا صحيحًا تقيس عليه، ألا وهو أداء المعلمة.



ملاحظة: مِن المفيد:

١ أن تُقلدَ المعلمةُ الأداءَ الخاطئ ثم تُتبعه مباشرةً بالأداء الصحيح؛ لتتمكنَ الطالبةُ مِن تلمُّسِ الفروقِ بين الأداءين.

٢ أن تجعلَ الطالبةَ تستنبطُ بنفسِها تلك الفروقَ، وتميِّزُ وتحددُ الصحيحَ مِن الأداءين.

وهذه الطريقة هامة جدًا، فمِن خلالها تقفُ الطالبةُ على خطئها، وتستوعبُه، وتزدادُ قدرتُها على تمييزِ الأداءِ الصحيحِ مِن الخاطئ، وبالتالي تكونُ لها خطوة لمحاولةِ التصحيح.

خلال ذلك اتَّبعي أسلوبَ التجزئة (كما سبق في أساليب التصحيح)، وذلك بأن تؤدي الجزئيةَ مرةً بالأداء الخاطئ ومرةً بالأداء الصحيح ثم أدْخِلي الجزئيةَ مع الكلمة، وكرريها بالأداءين الخاطئ والصحيح.

نستخلص من الأساسين (٢ و٣) ما يلي:

١ــ إن التصويت والمعاينة هما أساس التلقي والتقليد اللذين يعتمد عليهما تعليمُ القرآن الكريم، فالتلقي قائم على حاسَّتَي السمع والبصر.

٢ــ من المهم أن تسيرَ المعلمةُ مع الطالبة في تصحيحِ خطئها على المبدأ الآتي:



تنويه:

١ــ هناك طريقة مفيدة جدًا لتُفَرِّقَ الطالبةُ بين الأداءين وتتحسسَ الخطأَ أكثرَ، وذلك بأن تقرأ المعلمةُ الأداءَ الصحيح ثم الأداءَ الخاطئ (أو بالعكس) وهي تُخْفي فمَها بيدها أو بورقةٍ، ثم تسألُ القارئةَ: "أي الأداءين أصح: الأول أم الثاني؟"، فبهذه الطريقة الشائقة يَرتفع مستوى إحساسِ الطالبةِ بالخطأِ سماعيًا.



٢ــــ لا يخفــى عليك ــ أختنا المعلمة ــ أنه ينبغي الحذر من اللحن عند تلقينك الطالــبةَ الــردَّ الصــحيحَ، سواء في الحكم الذي أخطأتْ فيه الطالبةُ أو أيّ حكمٍ آخر اشتملتْ عليه الكلمة.

مثال:

طالبة فخمت السينَ في كلمة: ﴿ ٱلرَّسُولُ ﴾ ، وعند التصحيحِ لها؛ أدَّت المعلمةُ هذه الكلمةَ ورققت السينَ، ولكنها لم تُعطِ التوسطَ للراءِ الساكنة، فينبغي أن تؤدي المعلمةُ الكلمةَ بإتقانِ جميعِ ما فيها مِن أحكام.

وسبب اللحن في هذه الحالة قد يكون ناشئًا من:

- تركيــز المعلمة على الجزئية التي أخطأت فيها الطالبةُ، فيقلُّ تركيزُها على باقي جزئيات الكلمة.
- اســتعجالها، فهــي تســتعجلُ الوصولَ إلى الموضع الذي أخطأتْ فيه القارئةُ لِتُصححَه لها.

٤- تقليد القارئة للأداء الصحيح للمعلمة:

وذلك عبر الآتي:

- اطلبي من القارئة أن تُردد وراءك وتقلدَ أداءك بتركيز.
- اطلبي منها تكرار الأداء إلى أن تقتربَ مِن الأداء الصحيح.

ويمكن هنا أن تُردد الجزئيةَ فقط ليسهُل عليها ترديدُها بشكلٍ صحيحٍ وراءَ معلمتها، ثم تُدخِل الجزئيةَ مع باقي أحرفِ الكلمة، وتُرددُها محاوِلةً أداءَها بالشكل الصحيح.

مثال:

طالبة تضُم الشفتين عند قلقلةِ الطاء في كلمة: ﴿ يَلۡتَقِطۡهُ ﴾ لتأثُرِها بضمة الهاء، والصحيح أن تُقلقَل الطاءُ دون أثرٍ للضم، فيسهُل هنا على الطالبةِ أن تنطق أولاً: (يلتقطْ) دون هاء، وترددها ريثما يصبح لديها مرونةٌ في قلقلةِ الطاءِ دون ضم، ثم تنطق الكلمةَ بأسْرِها.



• قيّمي أداءَ الطالبة بين ترديدٍ وترديدٍ، وذلك باختصار، محاولةً توجيهَها إلى الأداء الصحيح، فستقولين مثلاً: "نعم .. هذا صحيح" ، " ليس بعد" ، "هذا جيد" ، "هكذا أفضل".

فمِن الأخطاء المشاهَدة أن الطالبةَ تُردد وتُتابع قراءتَها دون أن تُوضحَ لها المعلمةُ مدى تحسُّنِ أدائها.

ويمكن للقارئة أن تقلّد أداءَ معلمتها مِن خلال: **الترديد المشترك:**

وهو أن تطلب المعلمةُ مِن القارئة أن ترددَ **معها** أداءَ الكلمة، فتبدآن معًا نُطقَ الكلمةِ وتحاول القارئةُ تقليدَ نفسِ أداء المعلمة.

وذلك يساعد الطالبةَ أيما مساعدةٍ في قياسِ وضبطِ أدائها على أداء المعلمة، وتُجْدي هذه الطريقةُ خاصةً مع ضبط زمنِ المدودِ أو الغنةِ، وتحديد موضع النبر.

ملاحظة: عوّدي القارئة أن:

➪ تُعيد التصحيحَ مِن الكلمة التي أخطأتْ فيها، وذلك لمزيدٍ من التركيز، فمِن الأمور الشائعة ما تتعوّده بعضُ الطالباتِ مِن قراءةِ جملةٍ قبلَ الكلمةِ التي أخطأتْ فيها، فتَتَتابَعُ الكلماتُ ويضيعُ التركيزُ على الكلمة التي تحتاج إلى تصحيح.

مثال:

فخمّت القارئةُ الراءَ في كلمة: ﴿ قَدِيرٌ ﴾ عندما وقفتْ في ختامِ الآيةِ الكريمة:

﴿ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴿٢٠﴾ ﴾، وعندما نبهتْها المعلمةُ لتُرقق الراءَ؛ رددت الطالبةُ: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴿٢٠﴾ ﴾، والأفضلُ أن تُرددَ الطالبةُ كلمةَ: ﴿ قَدِيرٌ ﴾ فقط، وذلك زيادةً في التركيز، واختصارًا للوقت.

➪ تقرأ كاملَ الكلمةِ التي أخطأتْ فيها عندما تستأنفُ القراءةَ، فأحيانًا تبدأ الطالبةُ بقراءةِ الكلمةِ مِن جزءٍ منها لأنها كانت تتدربُ على جزئيةٍ منها، ولكنْ وبعد محاولاتِ التصحيح لا يصحُّ ذلك، بل لا بد مِن قراءةِ كاملِ الكلمة.

مثال:

تتدربُ الطالبةُ على تفخيمِ الراء في: ﴿ ٱلۡكَـٰفِرُونَ ﴾ ، فتردد: رُو .. رُو .. كافرون، وعندما انتهت مِن التصحيح واستأنفتْ القراءةَ؛ نطقتْ الكلمةَ بدون (ال) التعريف!.

تنويه:

إن تقليد الطالبة لأداء معلمتها أساس هام في تصحيح الطالبة لخطئها، فهو المعوّل عليه في التلقـــي؛ فنرى الطالبة تقلد صوت معلمتها في التفخيم، وأخرى في الترقيق، وثالثة في القلقلـــة...إلخ، ثم تدرك القاعدة النظرية للأداء، فعلى المعلمة أن تركز على هذا الأساس ليكون لديهنّ النموذج السليم لتقليده.

٥- إعطاء الطالبة طريقة التصحيح[١]:

في بعـــض الأحـــيان لا تستطيعُ القارئةُ الوصولَ إلى الأداء الصحيح إلا بعد معرفتها الطـــريقةَ العمليةَ لكيفيةِ التصحيح، والمعلمةُ الحريصةُ تُبادرُ إلى مساعدةِ الطالبةِ بإعطائِها طريقةً فعالةً تستطيعُ مِن خِلالها تصحيحَ خطئِها.

وفي ذلك: اختصارٌ للوقت، وتجنبٌ لتكرارِ المعلمةِ والقارئةِ للكلمةِ دون تحقيقِ الهدفِ من التنبيه.

مثال:

طالـــبة تُقلقل الحروفَ الساكنة (غير المقلقلة)، فلا تكتفي المعلمةُ في كل مرةٍ بقولها: "لا تُقلقلـــي، لا تُقلقلي"، بل تقول لها: "أعطِي زمنًا للحرف"، "قفي قليلاً عند الحرف"، "ثبِّتي المخرجَ"، "لا تستعجِلي في نُطقِ الحرف" ..إلخ.

فعلـــى المعلمة أن تبذل جهدَها في التفكير بالطرق التي تساعد الطالبةَ في التصحيح، وأن تسألَ أهلَ الخبرة في هذا المجال، فجزى اللهُ خيرًا تلك المعلمةَ التي تقولُ لمعلمةٍ أخرى: "لدي طالبةٌ خطؤها (كذا...)، فكيف أصحح لها ؟!".

---

[١]- انظري مبحث: مفاتيح لتصحيح الأخطاء. ص: ١٣٩.



ملاحظات:

- على المعلمـــةِ أنْ تجتهد في إعطاء الطالبة طريقةً مناسبة واضحة للتصحيح، وتحذر مِن إعطائها طريقةً خاطئةً أو غير مفهومة، فالخطأ لا يُصحَّح بخطأ، إذ إن في ذلك هدرًا للوقت، كما أنه يُخشى أن تستمر الطالبةُ على الطريقة الخاطئة مما يَنتُج عنه أخطاءٌ أخرى في التلاوة، مثل: التكلف، وضم الشفتين في التفخيم.
- هذا الأساس يُمْكِن للمعلمة أن تبدأ به مباشرةً لمعالجة الخطأ.

أرى أنّ بعض الأخطاء تحتاج الطالبةُ إلى طريقةٍ لتصححها،
وليس جميعها، لأن هناك أخطاء يمكن أن تُصححها بنفسها.

هـــذا صحيح.. فلا يُشترط للمعلمة أن تعطي الطالبةَ طريقةً لتصحيحِ كلِّ خطأٍ، **والقيدُ هنا: أنه يلزم المعلمةَ أن تعطي طريقةً للتصحيح في ثلاث حالات:**

١ــ مع الأخطاء التي يصعب على الطالبة تصحيحُها.

٢ــ مـــع الأخطاء التي لها طريقةٌ يُمْكِن أن تُوصِلَ الطالبةَ إلى التصحيحِ بشكل أسرع.

٣ــ مع الأخطاء التي لا تُصححها الطالبةُ مباشرةً مِن خِلال التنبيه، أو التقليد، أو إسماعها الأداءَ الصحيحَ والخاطئ.

٦ـ تدريب الطالبة على الطريقة عمليًا:

أي أن تُـــدرِّب المعلمةُ القارئةَ على الطريقة، أمامَها في الفصل؛ حتى تُدرِك الطالبةُ كيفـــيةَ تجريبِها والتدرُّبِ عليها، وفي هذه المرحلة ستحاول الطالبةُ التصحيح، وستقع في الخطأ، ثم تحاول ثانيةً وتكرر المحاولةَ وصولاً إلى الأداء الصحيح.



٧ـ التقويم والتقييم [١]

إن تدريب المعلمة طالبتها على الطريقة للوصول إلى الأداء الصحيح يقوم على أمرين:

أ) **التقويم**: بأن تُوَجِّهَ القارئةَ إلى ما ينبغي تعديلُه وتصحيحُه.

ب) **التقييم**: بأن تبيِّن للقارئةِ خلاصة ونتيجةَ هذا التدريب، وما وصل إليه أداؤها مِن حيثُ الصحةُ، أو عدمُها أو الاقترابُ منها.

وهذه النقطة هامة جدًا من حيث أن الطالبة يصبح لديها مقياس تقيس عليه عند التدريب في المنزل، أما لو تُركت دون تقييم أدائها لما كان لذلك التدريب الثمرة المطلوبة.

وهذه النقطة تغفل عنها بعضُ المعلمات، إذ إنها تدرِّب وتُقَوِّم ولكن لا تُعطي الطالبةَ فكرةً عما وصل إليه أداؤها مِن صحةٍ وجَودة.

ويوضح كيفيةَ التقويم والتقييم الأمثلةُ التالية:

مثال١:

التدريب على تصحيحِ خطأ التأنيف:

التقويم: أن تقول المعلمةُ للطالبة مثلاً: "سدِّي أنفَك تمامًا، وانطقي حرفَ الواو"، ثم تُتابعُ معها، فقد تسدُّ الطالبةُ أنفَها ولا يزالُ صوتُ الواوِ مكتومًا نتيجةَ تعوُّدِها على نطقِ الواو مِن طريقٍ خاطئ وهو (الخيشوم)، ثم عليها توجيهُها إلى عدمِ الاعتمادِ أو الضغط على الخيشومِ، بل تُوجِّهُ صوتَها مِن الحِبال الصوتيةِ إلى الخارجِ عن طريق الفمِ فقط.

ملاحظة: أثناء تدريب الطالبات على التخلص من التأنيف لابد أن تسد الطالبة فتحتي الأنف بالكلية، ليحصل التدريب الصحيح وللوصول إلى الأداء الصحيح، لأن هذا السد يمنع الصوت من الخروج من الخيشوم وبالتالي يتجه عن طريق الفم وهو المقصود،

---

[١]- التقييم في اللغة: قيَّم الشيء: جعل له قيمة، أما التقويم: فهو من قوَّمت الغصن: إذا عدَّلته وسوَّيت اعوجاجه. نقلاً مِن كتاب "فن الإشراف". ص: ٢١٥ و٢١٦.



أمّا أن تكتفي الطالبةُ بسدٍّ فتحةٍ واحدة، أو الضغطِ المتكررِ على فتحتيّ الأنف؛ فإنّ هذه الطريقة لاكتشاف وجود التأنيف لا للتدريب على التخلص منه.

التقييم: بمثل قول المعلمة للمتدربة: "صوت الواو مكتوم.." ،

أو: "زالت الغنةُ مِن الواو، أما الياء؛ فلا زالت بحاجة إلى تصفية ..".

مثال٢:

التدريب على تصحيحِ خطأ في مخرجِ أحدِ حروفِ اللسان:

التقويم: تستخدمُ المعلمةُ أمثالَ الكلماتِ التالية: قَدِّمي .. أَخِّري ..ارفَعِي .. اقْتَرِبِي.

التقييم: بمثل: "صوت اللام الآن أفضل"..."هذا هو الصوت الصحيح للراء".

مثال٣:

التدريب على تصحيح خطأ في الصفات:

التقويم: بمثل: "خففِّي الضغطَ على المخْرجِ.." أو: "اتكئي على المخرج أكثر.."، "ادفعي الصوتَ والهواء.."، "احبسي الهواءَ.."، "تمهّلي قليلاً ".. "أعطي زمنًا.." إلخ.

التقييم: بمثل: "الآن أصبح صوت الحاءِ أفضلَ، فقد خرج معها الصوتُ والهواء".

مثال٤:

التدريب إذا كان الخطأ في التفخيم:

التقويم: بمثل: "اتَّجِهِي بضغطِ الصوتِ للأعلى .."، "احصري الصوت في الداخل.."، "لا تقصُرِي التفخيمَ على مخرجِ الحرفِ فقط ..".

التقييم: بمثل: "نعم .. ارتفعتْ مرتبةُ التفخيمِ والحمدُ لله، ولكن لا تضُمِّي الشفتين؛ فهذا ليس مِن لوازم التفخيم".

تنويه:

١■ مِن المهمِّ في هذه المرحلة أن تتحسس الطالبةُ ماذا تفعلُ بلسانها أو بصوتها .. إلخ، فيكون تدريبُها قائمًا على تفكيرٍ وتدقيقٍ، مما يساهُم في تصحيحِ الطالبةِ لخطئِها.



٢■ يحسن بالمعلمة أن تختصرَ وتلخِّص كلَّ ما سبق بإعطاء الطالبةِ الزبدةَ مِن جميعِ محاولات التصحيح، وذلك باعتمادِها الطريقةَ التي تمكَّنت الطالبةُ مِن خلالها مِن الوصولِ إلى التصحيحِ أو الاقترابِ منه، فتقول لها مثلاً:

" تدربي في المنزل بأن تضعي طرف اللسان من جهة ظهره عند الأصول".

٣■ وبعد التدريب **تُعزِّز** المعلمةُ القارئةَ منوّعةً بين:

"جيّد بارك الله فيك، تدرّبي على الطريقة نفسها.. وسيصبح الأداءُ أفضلَ بإذن الله".

"الأداءُ بهذه الصورة طيب، ولكنْ عليك المحافظةُ على هذا المستوى لجَعْلِه أفضل".

"هكذا حَسَن.. واصلي التدريب ..".

"لا بأس.. أرجو أن أسمع غدًا راءً أفضل.. اجتهدي في التدريب ..".

"تحسَّن الأداءُ بنسبة ٥٠٪ تقريبًا، وستزداد النسبةُ إن شاء اللهُ مع استمرار التدريب..".

"لا زال الحرفُ يحتاج إلى تفخيمٍ أكثر، تدربي في المنزل بشكلٍ مكثَّف، وسيصبح أفضل بإذن الله ..".

"لم يطرأ تحسُّنٌ ملموسٌ على الأداءِ، تدربي في المنزل جيدًا، والله يوفقك ..".

"تحسَّن الحرفُ بسرعة ما شاء الله! ..".

فوائد هذا التدريب:

❀ تتأكد المعلمةُ مِن مَعرفةِ الطالبةِ لطريقةِ التدريبِ والتصحيحِ، كأنْ تكونَ قد عرفتْ أين يَنبغي أن تَضَعَ طرفَ لسانِها.

❀ تَطمئنُّ إلى قُدرتِها على التدرُّب وفقَها.

❀ تقف على مدى مناسبةِ ونجاحِ الطريقة، فإن أجْدَتْ؛ كان بها، وإلا انتقتْ طريقةً أخرى، وهذا لا يتحققُ للمعلمةِ فيما لو اكتفتْ بإعطاءِ الطالبةِ طريقةً للتصحيح ولم تدرّبها عليها في الفصل، فقد تَعْمَدُ الطالبةُ إلى تطبيقِ هذه الطريقةِ في المنزلِ ولا تُجدي معها، مما يؤخِّرُ عمليةَ التصحيح.



❀ تستطيع الطالبةُ أن تصِلَ مع معلمتِها إلى شيءٍ من التصحيح على أساسٍ سليمٍ تـتَّخِذُهُ مِعْـياراً لها تتدرَّبُ على أساسِه في المنزلِ إلى حين سماعِ المعلمةِ قراءتَها في اللقاءِ القادمِ.

٨ـ حث القارئة على الإشارة إلى موضع خطئها:

وذلـك بأنْ تضع خطًا بقلمِ الرصاصِ تحتَ الكلمةِ في المصحفِ، أو تكتبَ الكلمة في دفترٍ خاصٍ، لا سيما الأخطاء البارزة التي عالجَتْها المعلمةُ و لم تصححْها، وذلك لتتذكر موضع خطئها فتُوليه مزيدًا من الانتباه والعناية والتدريب.

هـذا؛ مـع ضرورة تنبيه المعلمة طالباتها بين فترةٍ وأخرى إلى آداب هذه الكتابة، ويُراجع لذلك (١/ ١٥٥ وما بعدها).

٩ـ استخدام أساليب تصحيح الأخطاء:

قد تحتاج الطالبةُ خلال النقاط السابقة إلى مزيدٍ مِن التوضيح (سواء عن سبب الخطأِ أو كيفية تصحيحه)، وهنا على المعلمةِ أنْ تستخدم الأسلوب المناسب لتصحيحه.

و مـا ذكرنا هذا الأسـاس في ختام الأسس السابقة إلاّ لأنه يُمْكن أن يُرافقها ـــ جميعها ـــ إذ إنه عليه يقوم تصحيحُ كثيرٍ مِن أخطاء الطالبات.

وقد تحدثنا سابقًا عن أساليب تصحيح الأخطاء في مبحث خاص؛ فراجعيه مشكورة.

ملاحظة:

لا يشـترط أن تأتي المعلمة بجميع الأسس السابقة الذّكْرِ وعلى التفصيل نفسِه مع كل خطأ.

تطبيق:

إنّ كلَّ ما سبق ذكرُه حول التنبيه ومعالجة الخطأ؛ ما هو إلا شرحٌ للتفاصيل الدقيقة لســعْي المعلمة في تصحيح الخطأ، وسنوجز الآن هذا العملَ عن طريق التطبيق على المثال الآتي:



طالبة أخطأتْ بتفخيمها للراء في كلمة: ﴿ ذُرِّيَّتُهم ﴾ :

التطبيق	كيفية التصحيح
بأن تقولي لها: "رققي راء ﴿ ذُرِّيَّتُهم ﴾ " أو: "انتبهي.. فخمتِ الراء في: ﴿ ذُرِّيَّتُهم ﴾ ". وتُعيد الطالبةُ الأداءَ محاوِلةً ترقيقَ الراء، فإنْ لم تصححْ؛ انتقلتْ بها المعلمةُ إلى النقطة التالية:	١ــ التنبيه
• أسمعي الطالبةَ جزءَ الكلمة كما أدَّته (بشكلٍ خاطئٍ .. بتفخيم الراء): "ذُرِّي .. ذُرِّي". ثم: • اقرئي الأداءَ الصحيح مُراعيةً ترقيقَ الراء: "ذُرِّي .. ذُرِّي".	٢ــ تقليدُ المعلمة أداءَ الطالبةِ الخاطئَ ثم إتباعه بإسماعها الأداء الصحيح مستخدمةً أسلوب التجزئة
وذلك بأن تقلِّد الطالبةُ أداءَ الكلمة الصحيح كما أدَّته معلمتها. فإن لم تصحح؛ تنتقل إلى النقطة التالية:	٣ــ طلبُ تقليدِ الطالبةِ للأداءِ الصحيحِ للمعلمةِ
فتقولين لها مثلاً: "إنك تتجهين بضغطِ الصوت إلى الأعلى.."، مُشبِّهةً بيدِك الكيفيةَ الخاطئةَ للسان والتي ينبغي أن تجتنبها القارئةُ؛ وذلك بتقعير يدِك إشارةً إلى الوضعيةِ الخاطئة لِلّسان.	٤ــ توضيح سبب الخطأ للطالبة (مع استخدام أسلوب التشبيه باليدين)
وذلك بإرشاد الطالبةِ إلى الاتجاه بضغط الصوت للأسفل.. مع بسطِ يدِك إشارةً إلى الوضعية الصحيحة للسان مع الراء المرققة، فتُحاول الطالبةُ تكييفَ لسانِها كهيئةِ يدك. ملاحظة: ممكن أن تستخدم المعلمة أسلوبًا آخر، كالرسم على السبورة.	٥ــ إعطاءُ الطالبةِ طريقةً للتصحيح (مع التشبيه باليدين)



٦ـ تدريبُها على هذه الطريقة عمليًا	وذلـك بأن تجرّب الطالبةُ الطريقةَ، مُكرِّرةً أداءَ الكلمة أو جزءَ الكلمة، وخلال ذلك: (تأتي بالنقطة التالية):
٧ـ التقويم والتقييم.	**ـ تقوّم المعلمة الأداء:** " ابسطي الشفتين، ولا تضميهما، فإن ذلك يساعدك على الترقيق" **ـ تقيِّم الأداء كخلاصة للتدريب:** " الحمد لله رققتِ الراء" وبذلك تعرف الطالبة: ١ـ إلى أي مدى وصل تصحيحُها للراء؟ ٢ـ الطريقةَ الناجعة التي ستتدرّب وفقها في المترل.

ملاحظة:

مـا ذُكر في الجدول ما هو إلا مثال، وعليه فإن الترتيب الذي فيه ليس مُلزِمًا في تصحيح كل خطأ، بل تبدأ المعلمةُ بأيِّ نقطة يمكن أن تصحح القارئةُ مِن خلالها.

كمـا أن المـثال يبين أن القارئة ما صَحَّحتْ إلا بعد التدريب، ولكنّ أخرى قد تصـحح بمجرد عمل المعلمة للنقطة الثانية فقط، وثالثة لا تصحح برغم التدريب، وعليه فسـيختلف مجرى الجدول، وستختلف كيفيةُ التصحيح بين طالبة وأخرى، بل بين خطأ وآخر.







٤. مفردات التنبيه والتصحيح

وهــي الكلماتُ التي تستخدمُها المعلمةُ عند تصحيحِ أخطاءِ القارئةِ سواءً في: تحديدِ نوع الخطأ، أو بيان سببه أو طريقةِ تصحيحه، و تتواصلُ مِن خلال هذه المفرداتِ المتعددةِ مع القارئة، وغالبًا تقولُها المعلمةُ ارتجالاً تلقائيًا.. دون إعداد.

وهذه المفرداتُ تُحققُ الهدفَ منها إذا انبثقتْ مِن أصولٍ واضحةٍ صحيحةٍ في اللغةِ وعلــمِ الــتجويد؛ وذلك حتى تستوعبها القارئةُ فتُدرِك نوعَ خطئها، وتستوعب كيفيةَ تصحيحِه بسهولةٍ، وبالتالي تتجنَّبُ المعلمةُ الإعادةَ والتّكرارَ.

فقد تدرك ــ المعلمة ــ الخطأ وكيفية تصحيحه، ولكن لا تأتي بالمفردات المقننة التي يمكن أن تهتدي القارئةُ مِن خلالها إلى التصحيح.

وعليه؛ ينبغي للمعلمة عند التنبيه والتصحيح أن:

• تَحْذَرَ مِن تأليفِ أو ترديدِ مفرداتٍ قد لا تَفهم القارئةُ المقصودَ منها، أو تُثَبِّتُ في ذِهنها مفهومًا غيرَ صحيح.

• تختار وتنتقي كلماتِها بحيث تكون مستوفيةً للشروطِ التي سنذكرها فيما يأتي:

شروط مفردات التنبيه والتصحيح:

ينبغي أن تكون:

١ــ صحيحة لغويًا:

فلا تقول ــ مثلاً ــ : "أَفتحي"، بل تقول: " اِفتحي".

٢ــ صحيحةً عِلميًا:

أمثلة:

◆ "وفّــي زمنَ الغنةِ بمقدارِ حركتين"، وهذا خطأ؛ فالغنةُ ليستْ كالمدود تُضبَط بالحركات، وإنما تُضبَط بالمشافهة.

◆ "افتحــي الفــك مــع المد"، **والصحيح:** "افتحي الفك مع الألف"، لأن المد بمفهومه؛ لا يقتضي فتحَ الفكّ.



◆ قارئة نطقت الهاءَ في ﴿ حِسَابِيَهْ ﴾ دون أن تُخرجَ صوتَ الهاءِ الصحيحَ، فكانت المعلمةُ تقول لها: "لا تُخرِجي هواءً مع الهاء ... يَخرُج معك هواء في الهاء"، **والصحيح** المعروف أنّ الهاء مهموسة يجري معها النفَس!

◆ طالبة لم تطبِّقْ حكمَ الإدغام بغنة في:﴿ وَمَن يَعْمَلْ ﴾ فتقول المعلمة: "هاتي الغنة"! وهذا غير صحيح، لأن الطالبة لم تدغم أصلاً.

٣ــــ دقــيقةً لغويًا: مثل: "ضعي طرف اللسان على لثة الرُّباعيتين"، فالصحيح: الرَّباعيتين (بفَتح الراء).

٤ــ دقيقة علميًا:

أمثلة:

◆ طالــبة تلحـــن في كسرة النون في كلمة ﴿ نِعْمَتَ ٱللَّهِ ﴾ فنبهتْها المعلمةُ بقولها: "اكســـري الـــنون "، والدقة أن تقول لها: " أتمي كسرة النون" أو: "اكسري النون جيدًا"، وذلك لأن الطالبةَ كسرتْ النونَ ولكنها لم تُتِّمَ كسرتَها.

◆ طالبة أتت بحرف العين شديدًا في: ﴿ وَأَطَعْنَا ﴾ ، فنبهتْها المعلمةُ بقولها: "زيدي توسطَ العين"، والدقة أن تقول لها: "اجعلي الصوتَ يجري قليلاً مع العين"، لأن التوسط توسط! لا يزيد ولا ينقـص، وأيضًا كيف تزيدُ التوسطَ وهي لم تأتِ به أصلاً ؟!

◆ معلمـــة تســـتخدم كلمة: "هاتِ الجائز" مع كل مرة تَسمع فيها قصْرًا للمد المنفصل! فلا تُتبعُها بكلمةِ "المنفصل"، وليس هناك مدٌّ بمسمى الجائز، وإنما الجائز هو حُكمُ هذا المد، ومُسماه هو: المنفصل، فالدقةُ تستدعي إبعادَ المصطلحاتِ التي يدخلُ فـــيها أكثــرُ مِن مفهوم، فالعارضُ للسكون جائزٌ أيضًا، وكلمةُ "الجائز" تَحمل في معناها جوازَ وجه القصرِ وهو خلافُ ما تُريده المعلمةُ من القارئة؛ التي ينبغي أن تأتي بـــ: (٤) أو: (٥) حركات!.



وإليك المزيد مِن أمثلة المفردات غير الصحيحة لتحْذَريها عند التنبيه:

◆ "بــيِّني التوسطَ على حرف الراء"؛ بينما البيان لا يكون (على) بل (في)، **فالصواب:** "بيني التوسط في الراء".

◆ "تركتِ تفخيم الخاء الساكنة"؛ بينما القارئةُ أنقصتْ تفخيمَ الخاءِ في كلمة: ﴿ لِّنُخۡرِجَ ﴾؛ **فالصواب:** "أنقصتِ مَرتبةَ تفخيمِ الخاء"، ولا داعي لذكر "الساكنة"؛ لأنه لم يوجد خاء غيرها في الكلمة.

◆ "راعي تخليص الألف في ﴿ أَوۡتَادًا ﴾ "؛ بينما مصطلح التخليص يختص بتجاوُرِ المفخَّمِ مع المرقق. **فالصواب:** "رققي الألفَ".

◆ "رققي الباء في ﴿ بَرۡدًا ﴾ ، فلا ترفعي اللسانَ مع الباء"؛ **والصواب:** "رققي الباء في ﴿ بَرۡدًا ﴾ ، فلا ترفعي أقصى اللسان مع الباء".

◆ "أثبتي حرف المد في ﴿ أُخۡرِجُواْ ﴾ "(والطالبةُ أنقصتْ زمن المد فقط)؛ **فالصواب:** "وفّي زمنَ المد في الواو"، لأن الإثباتَ ضدُّه الحذفُ لا الإنقاص.

◆ "زيـــدي ضغطَ الصدى في غارِ الحنكِ الأعلى"، والضغطُ على غار الحنك الأعلـــى يكـــون للصوتِ لا للصدى، لأنّ الصدى ناتجٌ عن اتجاهِ ضغطِ الحرفِ إلى الحـــنكِ الأعلـــى، كمـــا أنّ الصدى لا يكون في الغار فحسب؛ بل يمتلئ الفمُ به، **فالصواب:** "قوّي ضغطَ الصوتِ إلى الحنكِ الأعلى".

◆ "لا تزيدي السين في ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَقُولُ ﴾ " (زادت الطالبةُ زمنَ كسرة السين)، والصواب: "لا تمطّي كسرةَ السين".

العوامل المساعدة على استخدام المفردات الصحيحة:

مما يساعد المعلمةَ على استخدام المفرداتِ الصحيحة الدقيقة للتنبيه والتصحيح؛ الأمور التالية:

أ ـ الحرص والتركيز:

بحيث تحرص المعلمة ـ عند التصحيح ـ وتهتم بالألفاظ التي تستخدمها اهتمامًا لا يقل عن اهتمامها بتصحيح الخطأ؛ وتضع نفسَها مكان الطالبة، فتُصغي لنفسِها وهي تصوغ تلك المفردات، وتحرص على أن تتناسب مع نوع الخطأ، وكيفيةِ تصحيحه، فإذا شعرت أنها لم تَصِف الخطأ بدقةٍ؛ أعادت وصححَّت صياغةَ التنبيه.

ب ـ الاقتباس:

فهنالك عدة مصادر يمكن أن تُثري لغةَ المعلمة بالمفردات الصحيحة الدقيقة ومنها:

<u>١ ـ كتب التجويد:</u>

بحيث تستنبط المعلمةُ تلك المفرداتِ مِن التعريفات والمعاني اللغوية والاصطلاحية للأحكامِ الموجودةِ في بطون هذه الكتب، وسواء في ذلك:

أ ـ الكتاب المقرر:

وهو الذي يكون بين يدي المعلمة غالبًا.

<u>مثال</u>: إذا أنقصت القارئةُ زمنَ الغنة في القلب؛ تُنبهها معلمتُها بقولها: "راعي توفية زمن الغنة.. "، فلفظة: "راعي" مشهورة عند علماء هذا الفن، ونجدها آخرَ تعريفِ القلب: "..مع مراعاة الغنة"؛ في الكتاب المقرر: "منهاج التلاوة" للأستاذة د. راوية غرابة.

ب ـ الكتب الأخرى:

<u>مثال</u>: عندما تنبه المعلمةُ القارئةَ التي أتت بالكاف مهموسةً فقط دون شدة؛ بقولها: "هات الشدةَ أولاً ثم الهمس"؛ فإنها اقتبستْ ذلك مِن عبارةٍ نصَّ عليها علماءُ التجويد، وهي موجودة في كتاب: "نهاية القول المفيد في علم التجويد" لمؤلفه الإمام مكي بن نصر



ﷺ، وذلـك عـندما قال: «.. فبين الهمس والشدة تناقضٌ، فكيف تكون الكافُ والتاءُ شـديدتين مهموسـتين؟ (قلتُ): الشدةُ في آنٍ والهمسُ في زمانٍ آخر، يعني أنّ شدتهما باعتبار الابتداء، وهمسهما باعتبار الانتهاء..»[1].

٢- الأشرطة:

إن سمـاع المعلمة للتسجيلات المتعلقة بدروس التجويد يثري لديها مفردات كثيرة، لأنها مما تلفَّظ به أهلُ هذا العلم.

مثال: عندما لا تأتي القارئةُ بالنبر في الياء، فتُصحح لها المعلمةُ بقولها: "اضغطي قليلاً على الياء، حتى يصبح صوتُها أعلى قليلاً مما جاورها"؛ فهذا مُقتبس مِن تعريف النبر الذي ذكره الشيخ أيمن سويد في شريط: "مواضع النبر في القرآن الكريم".

٣- المتون:

وخاصةً متن **الجزرية** المقَرَّر في مدارس التحفيـظ، فالناظم ﷺ يستخدم في بعض الأبيات كلماتٍ تُدلِّلُ على كيفيةِ توجيهِ المعلم لتلميذه عند تلاوتِه لكتاب الله ﷻ.

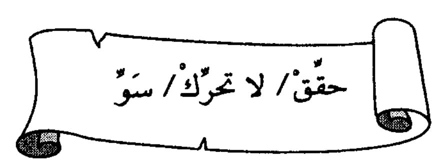
وفيما يلي بعض المفردات التي ذكرها الناظم في منظومته؛ مما يستحسن استخدامها في التنبيه والتصحيح:

اجعلـوا/ فـرققن/ حـاذرن/
وبيِّـنَنْ/ وفخِّـم/ واخصُصـا/
وأظهـرنها/ احـرص/ خلص/ راع/
أدغِم/ أبِنْ/ ميِّز/ صفٌ/ أظهر/
أخفين/ صِلْ/ اقطعْ/ ابدأ/ اكسرْ.

[1]- "نهاية القول المفيد"، ص: ٤٩.



ومن منظومة "المفيد في التجويد":



فهذه أفعالٌ طَلَبيَّة تُوجَّه للقارئ لتصحيح قراءته، وعلى ضوء ذلك تستطيع المعلمةُ أن تحذوَ حذو هذا المعلِّم (ابن الجزري، الطِّيبي.. وغيرهما) في التنبيه والتوجيه.

أمثلة لتنبيه المعلمة القارئةَ بالاقتباس من الجزرية:

❏ "**بيني إطباق الطاء في: ﴿ فَرَّطتُ ﴾**" ← مقتبَسٌ من:

[وبَيِّنِ الإطباقَ مِنْ: أحطتُ][1]

❏ "**خلصي انفتاحَ السين في: ﴿ رَسُولاً ﴾ فقد اشتبهت بالصاد**" ← مقتبَسٌ من:

[وخلِّصْ انفتـــاحَ: محذورًا، عسى خوفَ اشتباهِهِ بـــ: محظورًا، عصى][2]

❏ "**أظهري الميمَ واحذري إخفاءَها في: ﴿ بِذَنْبِهِمْ فَسَوَّاهَا ﴾**" ← مقتبَس مِن:

[واحذر لدى واوٍ وفا أن تختفي][3]

❏ "**صفِّ الهاء في: ﴿ وُجُوهُهُم ﴾** " ← مقتبَس مِن:

[وصفِّ "ها" جباههم عليهم][4]

---

[1]- منظومة "الجزرية"، البيت: ٤٦.

[2]- المرجع السابق، البيت: ٤٨.

[3]- المرجع السابق، البيت: ٦٤.

[4]- المرجع السابق، البيت: ٦١.

هذا مع ملاحظة:

١ ضرورة فهمِ القارئة لهذه المصطلحات، حتى تَعْلَمَ مُرادَ المعلمة.

مثلاً: عندما تقول المعلمةُ للقارئة: "صفٌّ الهاء"، ينبغي أن تكونِ القارئةُ على علمٍ أنّ تصفيةَ الهاءِ تتمُّ بدفع الهواء (صفةَ الهمس).

٢ يمكـــن للمعلمة أن تقتبس تلك المصطلحاتِ مِن "الجزرية" بحُكم فَهمِها الدقيقْ لشرحِها.

٣ قد لا تجد المعلمةُ في المتونِ مفرداتٍ لكلِّ ما تُنبِّه عليه مِن أخطاء، فتحاول أن تأتي بها قياسًا على المصطلحات المعتمدة في هذا العلم.

فوائد الاقتباس :

- يدعم توجيهَ المعلمة، لأنها تُنبِّه على مستندٍ علميٍّ صحيح.
- يجعل الطالبةَ تتلقّى التوجيهَ بدقةٍ واختصار ووضوح.
- يُسهّل فهمَ وحفظَ الطالبةِ لمتن الجزرية.
- يربط بين شرحِ المعلمةِ لأبيات الجزرية، وبين عمليةِ تصحيح تلاوة القارئة، التي هي مَقْصدُ الجزرية.
- تعويدُ الطالبةِ على المصطلحات الموصَّلة التي استخدمها العلماءُ الأوائل.
- ضبط المصطلحات واستمرارية استعمالها فلا تَندثر.

فارجعي أختنا المعلمة إلى متن الجزرية، ففيها ثراءٌ علميٌّ حتى في كيفية التنبيه.

أخطاء في مفردات التنبيه والتصحيح:

١ ☒ الاقتصار على صيغة واحدة:

فعلى المعلمة ألاّ تقتصر على صيغةِ تنبيهٍ واحدة تَلْزمها أبدًا، فمن المعلمات مَن تجعل معظمَ تنبيهاتها تقتصر على كلمة " أعطني" ... مثلاً:

"أعطني التوسط في اللام"، "أعطني الغنة"، "أعطني المد".

ومما سمعنا أيضًا: التزام كلمة "حاولي"... مثلاً:



"حـــاولي أن تـــزيدي التفخـــيم"، "حاولي أن تُجري الهواء"، "حاولي أن تضمي الشفتين".

وكذلك: "هات" و"أسمعيني"، ونحوها من العبارات التي إنْ التُزم تكرارها فإنها تُقلل اهـــتمامَ الطالـــبة بالتنبيه، وتُشعرها بالرتابة، ولا تحقق الهدف من التنبيه، كما أن تكرار كلمة "حاولي" يُشعر الطالبة أنّ الأداءَ صعبٌ، وكذلك لا يستحسن تكرار كلمة "أعطني وهات" فإنها أفعال للأخذ، ليس لها مدلولها الهام في التنبيه والتصحيح.

فمفـــردات التنبيه والتصحيح يجب أن تتلاءم مع مقتضيات الأداء الصحيح المنضبط بالقواعدِ المؤصَّلةِ وفقَ الرواية.

وننوه إلى أنه لا بأس بهذه الكلمات إذا لم تُكررْها المعلمةُ، ولم تجعلْها ديدنًا بحيث لا تستطيع التنبيهَ إلا انطلاقًا منها.

٢ ⌘ الاقتصار على المفردات النظرية:

علـــى المعلمة ألا تقتصرَ في التصحيح على المفردات النظرية لأداء الحكم دائمًا، بل ينبغي أن تتجاوز ذلك إلى استخدامِ المفرداتِ العمَلية التي تُبرِز للطالبة ما ينبغي عليها أن تفعلَه عمليًا، ويوضح ذلك الآتي:

المفردات النظرية	المفردات العملية
لا تُقلقلي اللام	ثبّتي المخرج. أو: أعطي زمنًا للحرف. أو : تمهّلي مع الحرف. أو: لا تستعجلي.
راعي الرخاوةَ في الحاء	اجعلي الصوت يجري في الحاء. أو: ادفعي الصوت للخارج.
استعلي في القاف	اتجهي بضغطِ صوتِ القافِ للأعلى

فعلى المعلمة أن تنوِّع وتُوازِن وتُوائِم بين استخدام المفردات النظرية والعملية، كل حسب الحاجة إليه.





٥. مفاتيح لتصحيح الأخطاء

سَبَقَ وذَكَرْنا في فقرةِ إعطاء الطالبة طريقةً لتصحيح خطئها؛ أنّ على المعلمة أن تُرشِد الطالبةَ إلى طريقةٍ تُمكّنها مِن الوصول إلى الأداء الصحيح، وليس الشأن أن تأتيَ المعلمةُ بالطريقة فقط، ولكن الشأنَ أن تكونَ هذه الطريقةُ مُلائمة تمامًا لتصحيح الخطأ.

والسؤال الذي يطرح نفسَه الآن:

ما هي المفاتيح التي يمكن أن تدلَّ المعلمةَ على طُرُقِ التصحيحِ المناسبة، وتَفتحُ لها أبوابَ ابتكارِ طُرُقٍ مُجْدِيةٍ في تحسينِ تلاوة الطالبة؟

الجواب:

أولاً: التأكد مِن حفظ الطالبة للقواعد النظرية حفظًا متينًا:

وذلك بأن تنطلق المعلمةُ في إعطاء الطالبةِ الطريقةَ في التصحيح بعد اطمئنانها إلى أنّ هذه الطالبةَ تَحفظُ حفظًا متقنًا القاعدةَ النظرية التي يقوم عليها الحكم، حتى يكون بين المعلمة والطالبة تواصل وطريق مشترك.

ونؤكد على إتقان الحفظ لأنّ كلَّ مفردةٍ مِن مفرداتِ التجويد النظريِّ لها مَدلولها وتأثيرُها العمليّ في الأداء، وبذلك ستبدأ القارئةُ بالتصحيح، لأنّ في ذهنها قاعدة مُصاحِبة لتدريبها.

مثال١: طالبة لا تَحفظ مخرجَ الأحرف النطعية، فمهما أرشدتْها المعلمةُ إلى طريقة التصحيح؛ لن تصل إليه بدقة، وإن صححت؛ فلن تستمرَّ في التصحيح، لأنها لا تدخرُ في ذهنها قاعدةً ثابتة محفوظة أنّ طرف اللسان مِن جِهة ظهره، ينبغي أن يكون عند أصول الثنايا العليا.



مثال٢: طالبة تحفظ أن مخرج الظاء من طرف اللسان مع رؤوس الثنايا العليا، و لم تذكــر نقطة ظهر اللسان، وبناء على ذلك فإنها لا تضع طرف اللسان من جهة ظهره، وهــنا تؤكد عليها المعلمة أن مخرج الأحرف اللثوية له ثلاثة عناصر: طرف ـــ ظهر ـــ رؤوس، وبالتالي ستبدأ القارئة بالتصحيح.

ثانيًا: تعريف الطالبات بمسميات أجزاء الفم مسبقًا:

أي ينبغـــي للمعلمـــةِ أن تُفهم الطالبات تلك المسميات، وأنْ تتأكدَ مِن معرفتهن للمواضع الصحيحة، بحيث تعرف الطالبة أين تتوجه عند التصحيح، فيجب أن تعرف ما هـــي الثنايا، وأين الأصول؟، وأين رأس اللسان وظهره؟ وما هي اللثة؟ أين باطن الشفة السـفلى؟ أيـــن زاويـــتا الشفتين؟ ما حدود حافة اللسان الأمامية؟ أين نقطة الطرف؟ وهكذا....، وبذلك:

- تضمن المعلمةُ أن الطالبة تَعِي وتدرك ما ستفعله للتصحيح.
- تَعرفُ الطالبةُ المنطقةَ الصحيحةَ للأداءِ فتَتجه إليها مباشرةً.
- يمتنعُ تشتت ذهنِ القارئة، وتركز على نقطة التصحيح.
- يُختصر كثير من الوقت.

ثالثًا: «التأكد من صحة بعض المفاهيم لدى الطالبة حول بعض الأحكام عن طريق مناقشتها:

عــندما تحــاول المعلمة تصحيح خطأ ما؛ ينبغي أن تتأكد إن كان لدى القارئة مفهوم خاطئ أدى إلى وقوعها في الخطأ، وذلك عن طريق المناقشة، فإنها بهذا:

- ☐ تستشفُّ وجودَ هذا المفهومِ مِن عدمه.
- ☐ تصحح التصوُّرَ الذي حصَلَ خطأُ الطالبةِ نتيجةً لاختلاله في ذهنها»[1].

وقد قيل: [تصرفاتنا فرعٌ عن تصوراتنا].

---

[1] - "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.



مثال١: لاحظت المعلمة أنّ إحدى الطالبات عند نُطقها للراء تَقلبُ طرفَ لسانها للوراء مما يجعل صوتَها غيرَ صحيح، وعندما سألتْها المعلمةُ عن مخرج الراء؛ أجابت: مخرج الـــراء هو من طرف اللسان من جهة ظهره مع ما يحاذيه من لثة الثنيتين العلويتين، وهذا صحيح، ولكنّ المعلمة النجيبة لم تقف عند ذلك، بل سألتْها:

"أين ظهر اللسان؟"، فأشارت الطالبةُ إلى الجهة السفلى منه!

وهنا تَبيَّن للمعلمة أن الصوتَ الخاطئ في الراء لدى الطالبة كان نتيجةَ تصوُّرِها أنّ طرفَ اللسان في الراء يجب أن يكون مُنقلِبًا إلى الداخل، لأنها فهمتْ معنى [ظهر اللسان] خطـــأً، فهذه ينبغي أن يُصَحح لها هذا التصوُّر لتُدرك ما معنى ظهر اللسان، وأين هو مِن اللسان؟

عـــندها أعانهـــا اللهُ بإعطاء الطالبة مفتاحًا للتصحيح، وذلك بإرشادِها إلى الموضع الصـــحيح لظهـــر اللسان، وبالتالي تَغيَّر المفهومُ الخاطئُ لدى الطالبة و لم تعُدْ تقلِبُ ظهرَ لسانها، ومن ثم بدأتْ تُصحح على أساسٍ سليم.

مثال٢: طالبة لا تعرف كيف تأتي بالنبر على الياء الساكنة في ﴿ طَيِّبَةٌ ﴾ ، وعند مناقشة المعلمة لها تَبيَّنَ أن هذه الطالبةَ تعتقد أن النبر هو في الياء الثانية، وليس الأولى!.

رابعًا: تحرّي سبب الخطأ:

كثيرًا ما تكون معرفةُ المعلمةِ لسبب الخطأ مفتاحًا لتصحيحه، حيث ستُرشد الطالبةَ للتخلُّص مِن هذا الخطأ، وبالتالي ستبدأ بالتصحيح.

مثال:

طالبة تأتي بصوتٍ زائدٍ مع التفخيم، فعرفت المعلمةُ أنّ هذا الصوتَ سببُه أنّ القارئة تعتمد على الحلق لتَزيد التفخيمَ، وهنا تُرشدها المعلمةُ أنّ عمليةَ التفخيمِ لا تَحصُل داخل الحلـــق، بـــل في الفم، وبالتالي عليها أن تتدرب على التركيز أثناء التفخيم على اللسان والحنك الأعلى، أي على تجويف الفم فقط، وتترُك الاعتمادَ على موضع الحلق .



خامسًا: تقليد المعلمة لخطأ الطالبة:

إنّ تقليـد المعلمـة لخطـأ القارئة يُثمر تصحيحَه في كثيرٍ مِن الأحيان؛ لأنّ المعلمة تتحسس وتستشعر ما تفعله الطالبةُ، وتحدد الأمر الذي أدى إلى النطق الخاطئ، وبناء على ذلـك تعطي التوجيهَ المناسب للتصحيح، وهذا المفتاح التعامل معه سهل لأنه في متناول كل معلمة.

سادسًا: التركيز على منطلق وجهات التصحيح:

فـإن المعلمة إذا ركّزت على منطلَق التصحيح أو دقّقتْ نظرَها في فكِّ الطالبة أو حـركة لسانها، أو لسانِها.. إلخ؛ لَعَثَرَتْ على سبب الصوت الخاطئ، وهذا يساعدها أيما مساعدة في تصحيح الخطأ.

فهذا مفتاح ناجعٍ، وقد سبق الإشارةُ إليه في ص: ٧١ وما بعدها.

سابعًا: الاعتماد على قواعد الأحكام النظرية:

إن في القواعد النظرية التي وضعها علماءُ هذا الفنّ ـــ جزاهم الله عنا كلَّ خيرٍ ـــ ثـراءً وأيمـا ثراء في إمداد المعلمة بطُرقٍ لتَصحيح أخطاء الطالبات، فإنّ أدنى تأمُّلٍ فيها يُمْكِـنُ بـه للمعلمةِ أن تَستنبطَ طُرُقًا تنطلق منها في التصحيح، إذ إنّ المعلومات النظرية تشـير بين كلماتها إلى مَكْمَن الخطأ الذي يُمْكِن أن تقع فيه القارئةُ، لأن المعلومة النظرية تحـوي النقاطَ الرئيسية التي يقوم عليها الأداء الصحيح، وعندما تخطئ الطالبة؛ تكون قد حادت عن تلك النقاط، والأمثلةُ التالية في الجدول الآتي توضح المقصود:

طُرُقٌ عمليةٌ تساعِد على التصحيح مُقْتَبَسَةٌ مِن القواعدِ النظرية

خطأ القارئة	طريقة تصحيحه	القاعدة التي انطلق منها التصحيحُ
حبست الصوتَ في الضاد	ــ تضعيفُ الاعتمادِ على المخرج. ــ دفع الصوت.	تعريف الرخاوة
نطقت الذالَ بوضع طرفِ اللسان بمحاذاة الصفحة الداخلية للثنيتين العلويتين	وضعُ طرفِ اللسان مِن جهة ظهره بمحاذاة رؤوس (أطراف) الثنيتين العلويتين.	نص مخرج الأحرف اللثوية
زادتْ زمنَ مدِّ العوض في نحو: ﴿مفازًا﴾	قياسُ الألفِ المعوَّضة عن التنوين ــ قياسها سماعيًا ــ على الألف السابقةِ في نفس الكلمة، بحيث يكون الزمنُ متساويًا.	[واللفظ في نظيره كمثله][1]
أضعفت صوت التفشي في الشين	نشر الهواء داخل الفم (وليس خارجه فقط) بقوة؛ لأن النشر يقتضي ذلك.	تعريف التفشي
أظهرت النونَ في ﴿من لدنه﴾.	الانتقالُ المباشر من الميم إلى حافةِ اللسان (مخرج اللام)، بتبديل النون الساكنة لامًا خالصة.	• تعريف الإدغام (من جنس الثاني) • مخرج اللام
الهمس بالتاء والكاف الساكنتين بتباعُد طرفي عضوِ النطق فيهما.	تضعيف الاعتماد على المخرج دون إبعاد طرفي عضو النطق بالكلية، فيبقى طرفا عضوِ النطق بمحاذاة بعضهما.	• تعريف الهمس • آلية حدوث الحروف

[1] - منظومة "الجزرية"، البيت: ٣١.



		الساكنة
خلل في مخرج الراء	تقديم وتأخير طرف اللسان (مع ظهره) في منطقة النتوء الذي يتوسط تعرُّجَ اللثة، إلى أن يُسمَع صوت التكرار، فإذا تكررت؛ فقد وصلتْ الطالبةُ إلى المخرج الصحيح.	• مخرج الراء • صفة التكرار
اللحن في الكسر والضم	توليد حرف مدّ من الحركة. (حتى تميز الطالبة الصوت الصحيح وتقلده). مثال١: لَحَنَتْ الطالبة بالكسرة في ﴿ ٱكۡشِفۡ ﴾؛ فنطلب منها أن: ـ تقول: شِيْ .. شِيْ، (وذلك لتقلّد الصوت نفسه مع الشين المكسورة). ـ تخفض الفكّ السفلي وترفع وسط اللسان. ثم تنطق الشين مع نصف الياء (الكسرة): شِ.. مثال٢: لَحَنَتْ بالضمة في: ﴿ قُلۡنَا ﴾: ـ تنطق: قُوْ.. قُوْ.. ـ تحرص على ضم الشفتين وتوجيه الصوت للأمام، وتدقيق السمع خلال ذلك. ثم تنطق نصفَ الواو: قُ. ملاحظة: عندما تُشبِعَ القارئةُ الضمةَ حتى يتولد منها حرف مد، تتمكّن من المقارنة بين صوت الواو المدية وصوت الضمة، ويظهر لها	• حروف المد تتولد من إشباع الحركات، فينبغي أن يكون صوت الحرف المكسور كصوته إذا لحقه حرفُ مد. • [إذ الحروف إن تكن محركة/ يشركها مخرج أصل الحركة][1]

[1]- منظومة "المفيد في التجويد"، البيت: ٦٢.



	الفرقُ بين الصوتين، حيث إن صوت الواو المدية غالبًا ما يكون صحيحًا، وبالتالي تقيس صوتَ الضمةِ على صوتِ الواو المدية وتحاول تقليدَ الصوت نفسه، وكذلك تفعل في الكسرة بأن تقيس صوتها على الياء المدية.	
النبر على الحرف الأخير من الكلمة مما لا ينبغي النبر عليه.	طالبة تأتي بالنبر على رؤوس آي سورة الكوثر: ﴿الكوثر﴾ ﴿انحر﴾ ﴿الأبتر﴾؛ فتُطالَب بألاّ تحقق تعريف النبر هنا؛ أي: ألاّ تَرْفع صوتَها عند الحرف الأخير من هذه الكلمات، وتجعله في طبقة الحرف الذي قبله نَفْسِها.	تعريف النبر: (... بحيث يصبح صوتُه أعلى قليلاً مما جاوره)







٦. طُرُق عمليّة مُجَرّبة لِتصحيح بعض الأخطاء

من خلال التعامل مع أخطاء الطالبات والسعي في تصحيحها؛ تتولد مع الأيام لدى المعلمـــة خبرات وتجارب في معرفة الطريقة الناجحة والمثمرة في تصحيح بعض الأخطاء، بحيث تتبلور لديها فكرة أن: **هذا الخطأ ← يُمْكِن تصحيحه بهذه الطريقة.**

وفـــيما يلي جدول يحوي مجموعةَ طُرُقٍ أَثْبتتْ فعاليَّتها في تصحيح بعضِ الأخطاء الشائعة:

طُرُق عمليةٌ مجرَّبةٌ للتدريب على تصحيح بعض الأخطاء[1]

نوع الخطأ	طريقة تصحيحه
خـــروج صوت يُشْبِه السينَ عند همـــسِ الـــتاء الساكنة.	• وضع طرف اللسان (من جهة ظهره) عند أصول الثنايا العليا. • بعد قرع المخرج يُضعَّف الضغط ليُسمَح بمرور النَّفَس، ولا يحرَّك طـــرف اللســـان للأســـفل حتى لا يلامِس صفحتي الثنايا العليا أو السفلى، أو رؤوسهما،مما يؤدي إلى خروج صوت سين. • التركيز على دفع الهواء وليس الصوت.
عدم إتمام الضم	• ضـــم الشفتين من الزاويتين الجانبيتين إلى أن تلحظ القارئةُ ذلك بعينيها ودون مرآة! مع اجتناب المطِّ بشكلٍ مبالغٍ فيه. • ضـــمهما موازيتين للفك، فلا ترفعهما إلى الأعلى، ولا تخفضهما إلى الأسفل. • توجيه الصوت إلى الأمام وليس إلى الأسفل أو الأعلى[2].

[1]- الفـــرق بين هذا الجدول والجدول السابق: أن الأول يعتمد على قاعدة معينة، أما الثاني، فليس كذلك، إنما كان الاعتمادُ فيه على التجربة والخبرة، والنتيجة المثمرة.

[2]- جاء في "نهاية القول المفيد" ص: ٣٢: «فلولا تصعُّد الألف وتسفُّل الياء، واعتراض الواو ـــ أي بين الصعود والتسفل ـــ؛ لما تميَّزتْ [حروفُ المد] عن الصوت المجرّد».



	• نطق الحرف المضموم بإشباعه حتى يتولد عنه واو مدية[1]. • نطق الحرف المضموم دون إشباعه بالصوت نفسِه حالةَ إشباعه. • استخدام المرآة عند التدريب. يضاف إلى ذلك ما ذكرناه في الجدول السابق.
الغنة مع الحروف المدية أو غيرها مما ليس حقه الغنة (التأنيف)	• ســـد الأنف بالأصابع سدًا تامًا. (وذلك بالتدرب على الكلمة أو الحرف فقط، وتأخُذُ المتدربةُ نَفَسًا بين فينةٍ وأُخرى مِن التدرُّب). • قـــراءة حـــرف مـــدٍّ مـــثل: (إِي)، مع الاتكاء على مخرج الياء مستخدمةً طريقًا واحدًا هو الفم لا الأنف. • مع استشعار ذلك والتركيز الذهني. • ثم التدرُّب على كلمةٍ ليس فيها حرف غنة وتحوي ياءً مدية، مثل: ﴿ سَبِيلِ ﴾. • ثم على كلمة فيها حرفُ مدٍّ مجاورٌ لحرفِ غنةٍ مثل: ﴿ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ ــ وذلك ليصبح لدى المتدربة مهارةٌ بعدم تأثُّرِ حرفِ المدِّ بغُنةِ الحرفِ المجاورـــ. • الاستمرار على التدرب يوميًا[2]، إلى حين التمكّن مِن التخلص من التأنـــيف. وعلامة هذا التمكُّن أن تستطيعَ التحكُّمَ بمهارةٍ بالمجرين (الفـــم والأنـــف)، فتستطيع أن تُخرِجَ الصوتَ مِن أيٍّ منهما متى أرادت.
ضم الشفتين برفع الشفة السفلى إلى العليا	• ضم الشفتين بدءًا مِن الزاويتين الجانبيتين لهما (بمساعدة العضلات المحيطة بالشفتين)، إلى أن تُشابِها الشكلَ الدائري. • استخدام المرآة عند التدريب.

---

[1]– انظري الجدول السابق ص: ١٤٤.

[2]– إنّ هذا الخطأ (الغنة في التلاوة) خطأ متفشٍّ بين الطالبات وقليل مَن تتدرب عليه، ومَن تتدرب لا تعطيه حقّه مِن الوقت، ولذلك نؤكد على أنّ هذا النوع من الأخطاء يتطلب إدمانًا في التدريب.

ضعف صوت السين	• الضغط على مخرج السين بما فيه : طرف اللسان/ صفحة الثنايا السفلى/ والأسنان الأمامية العليا مع نظيرتها السفلى. • دفع الصوت والهواء ــ مِن بين الأسنان الأمامية ــ إلى الخارج بقوة.
إدخال الشفتين مع حرف الميم إلى الداخل	• نطق الميم بإطباق الشفتين وكأنّ القارئةَ لا تنطق شيئًا، أي جعل شكل الشفتين حال أداء الميم مثلَ شكلِهما حالَ السكوت، مع إخراج صوتِ غنة. • استخدام المرآة عند التدريب.
تحريك القلقلة	• إذا كان التحريك للضم ← نطق الحرف المقلقل مع إمساك زاويتي الفم بإصبعين تثبيتًا لهما مِن التحرُّك نحو الضمّ، مع مراقبةِ الصوت، وهكذا حتى تعتاد الطالبةُ بَسْطَ الشفتين. • إذا كان التحريك للفتح أو الكسر ← وضع اليد تحت الذقن ملامِسةً لـه مع تثبيت اليد على المنضدة، محاوِلةً ألا يتحرّك الفكُّ حركةً ظاهرة، ومن ثم النطق بالحرف المقلقل مع مراقبة الصوت. <u>طريقة ثانية</u>: «أن تمسك الطالبة فكَّيها بيدها ثم تنطق أحدَ حروفِ القلقلة؛ فإذا تباعد الفكان؛ فهو خطأ، والصحيح أن يكونا ثابتَين، وهكذا مع كل حرفٍ من أحرف القلقلة»[1]. • أن تركّز الطالبةُ على أن القلقلة تحصل بالتباعدِ بين طرفي عضو النطق فقط. • ثم تتدرب على الحرف المقلقل داخل الكلمة، مثل: اِبْنِ/ قَدْ.
ضم الشفتين مع التفخيم	• نطق الحرف المفخّم مع إمساكِ زاويتي الفم بإصبعين، ومنعهما من الانضمام، ومحاوَلةُ تَرْك الاعتماد على الشفتين.

[1] – "علم التجويد"، ص: ٩٢ . بشيء من التصرف.



ضم الشفتين مع التفخيم	• نطق الحرف المفخّم مع إمساكِ زاويتي الفم بإصبعين، ومنعهما من الانضمام، ومحاوَلةُ تَرْكِ الاعتماد على الشفتين. • التركيز الذهني على أنّ التفخيم يحصل داخل الفم، ولا عملَ للشفتين فيه. • مع استخدام المرآة.
ضعف درجات التفخيم	• الاتجاه بضغط الحرف للأعلى، فينبغي الوصول إلى الإحساس المادِيّ، فتشعر القارئةُ أنّ الصوتَ يصطدم بقبة الحنك الأعلى حقيقةً. وخلال هذه المرحلة سيتم تقعيرُ وسط اللسان؛ بحيث يصبح كالمِغْرفة؛ وهذا عامل هام في رفع أقصى اللسان[1]، وفي توليد القوة المساعدة لرفع الصوت للأعلى. • حصر الصوت داخل الفم، وملئه **كله** بصداه. • تقليد الصوت السمين.
قلقلة الهمزة الساكنة	• قفل المخرج تمامًا عن طريق التصادم (القرع)، مع: • التوقف قليلاً عندها، بزمنٍ يتيح للقارئة أن تحبس فيه الصوتَ والهواءَ، وعدم الاستعجال بنطقها، مع الحذر من المبالغة في ذلك لئلا يصل إلى زمن السكت.
إظهار النون مع الإخفاء	التدريب على: ﴿مَنْ كان﴾: ١• تنطق النون الساكنة مُظهَرةً؛ لتُدرك النقطة التي ينبغي أن تبتعد عنها، فتقول: أنْ... أنْ... ٢• ثم تتبع ذلك بنطق الكاف (الحرف المخفى عنده) حتى تُدرك

[1]- دَرَجَ لدى كثيرٍ مِن المعلماتِ أنّ **أولَ ما تبدأ** به لتصحيح التفخيم للطالبة بقولها: "ارفعي أقصى اللسان"، وهذا قولٌ غيرُ دقيق مع بداية التدريب؛ لأن رفع أقصى اللسان حركة غير مفهومة بالنسبة للطالبة، وهذا ما يتبين بالتجربة العملية، والأصحّ أن نطلب منها أن تُقعِّرَ وَسطَ لسانِها فهذه حركة ممكنة في بداية التدريب، أما رفع أقصى اللسان فهو ناتجٌ وتابعٌ لِتقعير وسطِه.. والله تعالى أعلم.



	النقطة التي ينبغي أن تقترب منها، فتقول مثلاً: أكْ.. أكْ.. ٣• ترك اللسان معلقًا داخل الفم (إبعاده عن مخرج النون)، وحصر التصويت عند نقطة مخرج الكاف (الحرف المخفى عنده)، مع الضغط على الخيشوم (الغنة): منْ كان.. منْ كان... ٤• تكرار التدريب. ملاحظة: التدريب على الإخفاء يختلف بين حرف وآخر، فمثلاً: لا بد من تقريب طرف اللسان من مخرج الحرف المخفى عنده، في مثل: الطاء، الثاء، ولا بد مِن تهيئة الفم للنطق بالحرف المخفى عنده، في مثل: الجيم، القاف. بحيث تستشعر أنها ستنطق الحرف المخفى عنده.
الإمالة في غير محلها	• فتح الفك بحيث تكون المباعدةُ ابتداءً مِن مفصل الفكين. • الابتعاد عن مخرج الياء كليًّا. • عدم المبالغة في الفتح الجانبيِّ من زاويتي الشفتين أو تشنيجهما. • التركيز سماعيًّا على الصوت بتوجيهه إلى صوت الألف، فلا يقرع أذنَها جزءٌ من ياء.
ضعف صوت الزاي	• تقوية الاعتماد على المخرج. • دفع الصوت للخارج بقوة. • حبس الهواء.
التكلف بنطق الهاء في مثل: ﴿جُنُوبُهُمْ﴾	• تضعيف الاعتماد على المخرج. • دفع الصوت والهواء للخارج بهدوء.
التكلف في القراءة	• السماع لمقرئٍ تلاوتُه سلِسة، أو لمن يقرأ بالحدر أو التدوير. • عدم تجاوز الحدّ في الاعتماد على المخارج.



	• تجنب شدّ الأعصاب حال القراءة. • كثرة القراءة.
ثقل النطق بحرف اللام والراء	• القرع على مخرجهما بخفّة (الذلاقة)، واعتدال (التوسط). • عدم تشنيج اللسان. • توسيع المخرج بالنسبة لِلاّم بالاعتماد على كامل الحافّة الأمامية. •القرع على مخرج الراء مرة واحدة.
النطق بالهمزة المسهلة أقرب إلى المحققة، أو أقرب إلى ألف مدية	• تضعيف الضغط على مخرج الهمزة (المسهَّلة). • الإتيان بزمن فتحة واحدة (أي: نصف ألف). وهذا التدريب خاصٌ بكلمة: ﴿ ءَاْعْجَمِيٌّ ﴾ في رواية حفص عن عاصم من طريق الشاطبية.
مزج الحاء بالعين عند تجاورهما، مثل: ﴿ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ ﴾	• الإتيان بصوت البحَّة في الحاء[1]. • دفع الصوت والهواء للخارج (عند نطق الحاء). • التـريُّث إلى حـين الانتهاء مِن الحاء كُليًا ثم الانتقال إلى حرف العين. • حبس الهواء ودفع الصوت عند نطق العين. • قياس صوت الحاء على كلمة ليس بعدها حرف العين، مثل: ﴿فأصــلح بينهم﴾، والتركيز الذهني خلال ذلك لأداء صوت الحاء نفسه عند مجاورته للعين.
عدم الهمس بالفاء	• تضع المتدربة يدَها أمام فمها وتنطق: "أفْ.. أفْ.."، عند ذلك: • تُضعِّف الاعتماد على المخرج (لا تقفل المخرج بالكلية). • وتدفع الهواء للخارج بقوة من (بين الشفة السفلى ورؤوس الثنايا

[1]– قال الخليل رحمه الله: «لولا بُحَّةٌ في الحاء؛ لاشتبهت بالعين [يريد في اللفظ] لِقُرْبِ مخرجِها من العين». "الرعاية" هامش ص: ١٦٤، وما بين المعكوفتين كلام الإمام ابن الجزري "التمهيد" ص: ١١٧.



	العليا)، إلى أن تستشعر أثرَه على يدِها، ويمكن أن تستعين بمنديلٍ (أو ورقةٍ خفيفة) فتضعها أمام فمها، فترى أنه يتحرك بصورة واضحة.
عدم فتح الفك مع الألف أو الفتحة	• وضع السبابتين عند مفصلي الفك من الجانبين والضغط عليهما. ثم: • نطق الألف والمحافاة بين الفكين مِن نقطة التقائهما (المِفْصَل) وليس مِن بين الشفتين فقط، فإذا شعرتْ بتحرُّك المِفصل؛ قاربت النطقَ الصحيح. • بسط الشفتين باعتدال. • استخدام المرآة.
كتم الكاف أو التاء المتحركتين	دفع قليل مِن الهواء بالقَدْر الذي يُسمَع صوتُهما مِن خلاله، بحيث يكون فيهما شيء مِن الشدة وشيء من الهمس.

عندما أعطي الطالبة طريقةً للتصحيح وأثناء تدريبها عليها؛ تستعجل قائلة:
"لا أستطيع .. إنه صعبٌ علي.. هذا أقصى ما لديَّ" ، فماذا أفعل؟

الجواب: في مثل هذه الحالة يُستحسن العمل بنحو الآتي:

١ــ ذكّريها بقوله ﷺ:

((استعن بالله ولا تعجز))[1] ، وقوله ﷺ:

((إنما العلم بالتعلم، والحلم بالتحلُّم، ومَن يتحرَّ الخيرَ يُعطَه، ومَن يتوقَّ الشرَّ يوقَه))[2].

---

[1]- "صحيح مسلم" (٤٦ــ القدر/ ٨ــ الأمر بالقوة وترك العجز والاستعانة بالله/ ٢٦٦٤).

[2]- أخرجه الخطيب في "تاريخه" والدارقطني في "الأفراد"، وحسَّنه والِدُنا رحمه الله "السلسلة الصحيحة" (٣٤٢)، و"صحيح الجامع" (٢٣٢٨).



٢ـــ **بيِّني لها**: أن وجود صعوبةٍ في بدايةِ التدريب أمرٌ طبيعي؛ فهي غير معتادة على الأداء الصحيح.

٣ـ **حفِّزيها** بأن لديها القدرة على التصحيح، وأنه ليس هناك ما يعوق ذلك.

٤ـ **عرِّفيها بالحكمة التي تقول:**

[لا تقل: لا أعرف، بل قل: سأتعلّم بإذن الله، ولا تقل: لا أستطيع، بل قل: سأحاول والله المستعان].

٥ـــ **اسأليها عن سبب الصعوبة**، فلعلك تقفين مِن جوابها على وسيلةٍ لإقناعها باستمرارية التدريب.

٦ـــ **شجعيها على المصابرة**، وأنه لا بد من المجاهدة والتحمُّلِ في سبيلِ الوصول إلى صحبة الكرام البررة. فـ[بقَدْرِ العَنَا تُنالُ المُنى]، و[لا يُدرَك الشرَفُ إلا بالكلَف].

> أعطيتُ إحدى الطالبات طريقةً في تصحيح أحد الأخطاء، فجاءتني في اليوم التالي تقول لي قبل أن تقرأ: لقد جرَّبتُ الطريقة، فلم أشعر بتحسّن، وفعلاً عندما سمعتُ تلاوتها، لم يكن هناك أيُّ تحسن.

الجواب:

أولاً: اعلمي أختنا المعلمة أن:

أ • التصحيحَ لا يعني الانتقالَ مِن خطأٍ كُلّيٌّ إلى تصحيحٍ كُلّيّ (١٠٠٪) مِن أول تدريبٍ؛ فهذا لا يحصل مع جميع الأخطاء، وإنْ كان لابد مِن وجود أثرٍ للتدريب، وذلك بالاقتراب مِن الأداء الصحيح ولو بنسبة ضئيلة.



فتصـــحيحُ الخطأ تمامًا يأتي أحيانًا بعد تدريباتٍ متكررة، فلا يستقيم دائمًا في التصحيح: الآن تدربتُ ← الآن أصحح.

ب • بعـــض الأخطاء لا تُصحح بسرعة، بل تحتاج إلى تدريباتٍ مُكثفة مكررة، وذلك كالمخارج.

ج • نسبةَ تحسُّنِ أداءِ الطالبة يَرجع بعد توفيق الله ﷻ إلى مقدار ومدى ما تأخذه الطالبةُ مِن أسباب التحسُّن.. مِن: اهتمامٍ وحرصٍ وتدرُّب.

ثانـــيًا: مع ذلك؛ مِن المهم جدًا أن تســـألي الطالبة كم مرة تدرَّبت؟ وكيف كان تـــدربها؟ فلعلـــها جـــرَّبت الطريقةَ مرةً واحدة، أو أنها لم تتبع النقاطَ الصحـــيحةَ في التدريب[1]، فنبهيها إلى أهمية تكرار التدرُّب والمواظبة عليه.

ثالثًا: جرِّبي معها طريقةً أخرى للتصحيح إنْ تَبَيَّن لك جدوى ذلك.



[1]– انظري مبحث التدريب في القراءة الفردية (١/ ٢٣٠ وما بعدها).





٧. إكساب الطالبات مهارة الاحساس بالخطأ

أختنا المعلمة وفقك الله:

لا تقتصر مهمتُكِ في تدريسك للطالبات على التنبيه والتصحيح فقط، بل اسمحي لنا أن نُضيفَ إلى ذلك مهمة أخرى.. وهي:

تنميةُ إحساسِ الطالبةِ بخطئها وبالتالي قدرتها على التصحيح

فإن تنبيهَ المعلمةِ طالبتَها على أخطائها مرحلةٌ ينبغي أن يتضاءل حجمُها يومًا بعد يــوم، فــلا تتخــرج الطالبةُ من المستوى الذي درسته إلا و هي تشعر بنفسها بالخطأِ وتحاول تداركَه.

فينبغــي ألا تتعود الطالبةُ أن تكون التخطئةُ دائمًا مصدرُها المعلمةُ ودورُها تلقّي التنبــيه فحســـب، بل لابد أن تعوّد المعلمةُ الطالبةَ على مُشاركتها باكتشاف خطئها بنفسها، وقد قيل في أحد الأمثال:

[أن تُعلِّمَني الصيدَ خيرٌ مِن أن تُطعمني سمكةً كلَّ يوم]!.

فــلا بد للمعلمةِ أن تضع مِن ضمن أهداف تصحيح أخطاء الطالبات: إكسابهن مهارةَ اكتشافِ الخطأ والقدرة على تصحيحه.

فعملية تصحيح الأخطاء تتضمن ما يلي:

أ ــ تصحيح الخطأ.

ب ــ إكساب الطالبة مهارة في اكتشافه وتصحيحه.

ج ــ رفع كفاءة الطالبة في التمييز بين الأداء الصحيح والخاطئ.

فالمعلمــةُ عــندما تنبه القارئةَ على خطئها؛ فهي تصحح لها خطأها، وفي الوقت نفســه: تُكسبُها مهارةَ الإحساسِ بالخطأ، الذي يؤدي بدوره إلى تمييز الأداء الصحيح، (وقد ذُكر هذا ضمنيًا في المباحث السابقة، ولكن نفندها هنا للتركيز والأهمية):



أولاً. كيف تُنَمّي المعلمةُ إحساسَ الطالبة بالخطأ؟:

هناك أمور متعددة تستطيع المعلمةُ مِن خلالها أن تنميَ إحساسَ الطالبةِ بخطئها على مدى أيام الدورة الدراسية، وذلك عندما:

١ــ تطلب من القارئة الإصغاءَ إليها.

٢ــ تطلب منها تدقيقَ النظر إلى فمِها.

٣ــ تجعلها تستنتج أوجهَ المقارنة (سمعًا ونظرًا) بين الأداءين (الخاطئ والصحيح).

٤ــ تطلب منها تحديدَ الأداء الصحيح مِن بين الأداءين.

٥ــ تطلب منها قياسَ أداءٍ خاطئٍ ــ لديها ــ على أداءٍ مماثلٍ صحيحٍ في تلاوتها.

٦ــ تطرح عليها مثلَ الأنواع التالية من الأسئلة:

- هل شعرتِ بتكرير الراء؟
- هل سمعتِ صوت نون؟
- هل رأيتِ هيئة الشفتين؟
- ضعي يدَك أمام فمك ... هل أحسستِ بخروج الهواء؟

فاستخدامُ المعلمةِ نحوَ هذه الأسئلةَ: هل سمعتِ.. هل رأيتِ.. إلخ؛ يُوقِظ انتباهَ الطالبة، ويحفِّزها إلى أنْ ترى وتسمع وتحسّ!.

٧ــ تناقش القارئةَ في الأحكام النظرية.

٨ــ تناقش القارئةَ في الأداء العملي، على نحو: أين وضعتِ طرف اللسان؟..

٩ــ تحثها قبل ابتدائها بالقراءة على التركيزِ على صوتها.

١٠ــ توجهها إلى فائدةِ تسجيلِ صوتها، وحثّها عليه، واستماعِها له والتركيزِ على حروفِها وما ينشأ من أحكام.

١١ــ تُنوِّع أساليبَ التصحيح، فتارة بالكتابة على السبورة، وتارة بالنظر إلى المرآة، وتارة بالتجزئة،... إلخ؛ مما يُكسب الطالبةَ ثراءً في أنواعِ الخطأ ومُسبباته وطرق تصحيحه، ويعمِّقَ نظرتَها في ذلك كله.



١٢ـــــ تحفّــز طالباتها إلى الانتباه لتلاوةِ زميلتِهن بالإصغاءِ والنظر ومتابعة عملية التصـــحيح التي تتمُّ بين المعلمة وزميلتهن، ومطالبتهنّ أحيانًا بتحديد الأداء الصحيح ونوع الخطأ وسببه.

١٣ـــ ومِن متممات هذا الموضوع ما تقوم به المعلمةُ في حصة القراءة الجماعية مِن التوجـيه إلى بعـــض الكلمات الخاصة، أو التنبيه على الأخطاء الجماعية، وكيفيةِ اجتناب الأداء الخاطـــئ، ممـــا يـــولّد لـــدى الطالبة دقةً وتمحيصًا وانتباهً لأنواع الأخطاء وطريقة تدارُكِها.

ثانيًا. أهمية تنمية هذا الإحساس لدى الطالبة:

ترجع أهميةُ هذا الموضوع إلى الأسباب الآتية:

■ لـــئلا تتعود الطالبةُ الاعتمادَ دائمًا على غيرها في اكتشاف خطئها وتصحيحه، فقـــد تتخرَّج ولا يتيسرُ لها مَن يُنَبِّهُها، وبالتالي تقرأ ولا تنتبه لأخطائها، وتبقى أخطاؤها كما هي، وهذا مُشاهَد ومُلاحَظ في الواقع.

■ لتزيـــد عـــددَ المعلمات المتقنات، فلا ينبغي أن تتصدرَ للتدريس معلمةٌ إلا وهي تمتلك حاسةً دقيقةً لالتقاط الخطأ، وهذا لا يأتي فجأةً بل هو مِران ومراس منذ أن كانت المعلمةُ طالبة على مقاعد الدراسة .

■ لاختصـــار الوقت، فإن تنبيه المعلمةِ الطالبةَ والتصحيح لها يحتاج إلى أخذٍ وردٍّ يُمكِن اختصارُه عندما تنتبه وتستدرك الطالبةُ مِن نفسها.

■ لأنه من أهمِّ الوسائل المعينةِ على التصحيح، فالطالبة التي تملك مهارة الإحساس بالخطـــأ بنفسها غالبًا تَقْدِر على تصحيحه بنفسها وبشكل أسرع... فالطالبة تشعر... فتنتبه... فتَستدرك وتُصحح.

■ لأنه يُنتِج فاعليةً مُثمرةً بين القارئة و المعلمة، حيث إنها تدري ما سببُ خطئها، فتَـــنْقُله للمعلمـــةِ بشكلٍ صحيح، مما يساعد المعلمةَ على اختيارِ طريقِ التصحيحِ بشكلٍ سديد.



■ لأنـــه حمايةٌ لتلاوة الطالبة مِن التراجُع، فالتي لا تَشعر بخطئها وإنْ نبهتْها المعلمةُ مِـــرارًا وصـــححتْ لها تكرارًا؛ فإنها ستعود إلى سالِف قراءتها. لأنها ببساطة: لا تشعر بخطئها!.

■ أن تشعُرَ الطالبةُ بخطئها وتتنبهَ إليه مِن ذاتها؛ لَهُو أوقعُ في نفْسِها وأقنعُ لها وأبلغ.

والخلاصـــة: أنـــه علـــى المعلمة أن تحرص على تنمية هذه المهارة في طالباتها مثل حرصِها على تصحيح أخطائهن، وأن تحُثَّهن على هذا الأمر مُشيرةً إلى أهميته وضرورته.

ملاحظات:

- نجـــد في بعض الأحيان أنّ مِن الطالبات مَنْ تنتبه لخطأِ غيرها ولا تنتبه لخطأِ نفســـها!، فَحَسَـــنٌ أنْ تَشعر بخطأ غيرها؛ ولكنّ الأَولى أن تنتبهَ لأخطائها ابتداءً، وذلك بالتركيزِ مع صوتها أكثر أثناء القراءة، وبتسجيل صوتها للتعوّدِ على سماع أخطائها.
- يمكـــن تحفيزُ الطالبات في بعض الأحيان على هذا الأمر بأنْ تُخصِّصَ المعلمةُ جائزةً رمزيةً لـــمَن تستدرك بنفسها أكثر أخطائها في تلاوتها، وذلك بين يوم وآخر.





٨. التفاعل المعنوي للطالبات مع التصحيح

من المعلوم أن تحقيق أحد أهداف تصحيح أخطاء الطالبات في قراءتهن ـــ وهو أن يصبحن ماهرات بتلاوة كتاب الله تعالى ـــ؛ يتطلب من المعلمة التعايُشَ مع كلّ حرفٍ ومع كل طالبةٍ، وهذا الأمر مع استمراره قد يَفقد بريقَه وأثرَه في نفوس الطالبات، فتَشعر الطالبةُ أنّ الأمرَ هو مجرَّد قراءةٍ وأخطاءٍ وتصحيحٍ، بينما الحقيقة أنّ عمليةَ تصحيحِ الأخطاءِ بحدٍّ ذاتها عمليةٌ مهمةٌ ممتعةٌ، تتفاعل فيها المعلمةُ الأمينةُ مع الطالبة الحريصة.

وهنا على المعلمة أن تضع في دائرة اهتمامها أمرًا هامًا.. وهو تفاعلُ الطالباتِ مع التصحيح.

كيف تستطيع المعلمةُ أن تجعل الطالبةَ تتفاعل مع عملية التصحيح؟

إن هذا الأمر يتحقق بأن توجِّهَ المعلمةُ طالباتها إلى الآتي:

١ التذكير بأنَّ التجويد مِن وسائل التدبُّر:

إن تكرار قول المعلمة للطالبة:

"أخفي.. هاتي الهمس.. ادفعي الصوت.." إلخ، ليس مجرد واجبٍ ينبغي أن تؤديه؛ إنما هو أحكامُ علمٍ جليلٍ يتعلّقُ بأعظمِ كلامٍ، كلامِ اللهِ العظيمِ الجليل ﷻ.

والقارئة عندما تهمس؛ تستشعر خروجَ الهواء .. وعندما تفخم؛ تستشعر اتجاهَ ضغطِ الحرف للأعلى .. وفي التفشي: تشعر بانتشار الهواء داخل الفم .. وفي الإخفاء: تشعر بأنها تحرص على عدم إظهار النون ..، وتستشعر قوةَ الحرف .. ضعفَه .. وتطيل صوتها بحرفِ المد..؛ فإنها بذلك تؤدي حقَّ الحرفِ.. وحقَّ الكلمة؛ وبالتالي يخرج اللفظُ منها صحيحًا، ويصل إلى القلب، ويبدأ التفاعلُ مع المعاني ويحصل التدبر.. فـ[الألفاظ قوالب المعاني].



فكم يستشعرُ المعنى مَن يقف على ﴿ تَرَكْتُ ﴾ مع الشدة والهمس في الكاف والتاء في قوله تعالى:

﴿ لَعَلِّيٓ أَعۡمَلُ صَٰلِحٗا فِيمَا تَرَكۡتُۚ كَلَّآۚ إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَآئِلُهَاۖ وَمِن وَرَآئِهِم بَرۡزَخٌ إِلَىٰ يَوۡمِ يُبۡعَثُونَ ﴿١٠٠﴾ ﴾ (المؤمنون) !

وكم يخشع القلبُ، ويعتريه الرهْبُ، عندما يقرأ ﴿ وَقِيلَ مَنۡۜ رَاقٖ ﴿٢٧﴾ ﴾ بالسكت على النون!

وها هو إعجازُ كلامِ اللهِ يلوحُ عند تلاوة ﴿ كٓهيعٓصٓ ﴿١﴾ ﴾ بكيفية نطق حروفها، وتنوّعِ مدودها، وترقيقها وتفخيمها.

وأيهما أبلغ في النفس، وأوقع في القلب، أن يمدّ [١] القارئُ صوتَه عند نطقه للفظ الجـــلالة في ﴿ ءَآللَّهُ خَيۡرٌ أَمَّا يُشۡرِكُونَ ﴿٥٩﴾ ﴾ (النمل)، أم أن يقرأها خطأً بقَصْرِ مدِّ الفَرْقِ!

وأيُّ أثرٍ يبقى في النفوس عندما نقف على رأس آية:

﴿ وَفِيٓ أَنفُسِكُمۡۚ أَفَلَا تُبۡصِرُونَ ﴿٢١﴾ ﴾ (الذاريات) ؟!

٢ استشعار التزامِ الرواية:

إن المعلمةَ المتميزةَ تُذكِّر طالباها بين الفينة والأخرى بأنّ ما يَتلقّينَه مِن أحكامٍ وتنبيهات؛ ليست مجردَ أوامر تأتي بها؛ بل هي حق علينا نحو القرآن الكريم.. كلام اللهِ العظيمِ، فقد قال تعالى:

﴿ وَكَذَٰلِكَ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ رُوحٗا مِّنۡ أَمۡرِنَاۚ ﴾ (الشورى: ٥٢)

فقد أراد الله ﷻ لهذا الكتاب أن يبقى «متلوًّا كما تكلّم به ﷻ ، ومقروءًا كما أنزله ﷻ لفظًا وأداءً، لم يَطرأ عليه تغييرُ لفظٍ، ولم يَشُبْهُ زيفٌ مِن تطويرٍ لغويٍّ أو تحريفِ لَهجيّ...» [٢]، وقد قال تعالى:

﴿ لَّا مُبَدِّلَ لِكَلِمَٰتِهِۦ ﴾ (الأنعام: ١١٥)

---

[١]- إشارة إلى أحد الأوجه الجائزة في هذه الكلمة، وهو: إبدال همزة الوصل ألفًا ومدُّها بمقدار ست حركات.

[٢]- "تلقي النبي ﷺ ألفاظ القرآن الكريم"، ص: ١٥، بتصرف يسير.



فالله ﷻ هو الذي أنزل القرآنَ الكريمَ على الروحِ الأمينِ جبريلَ عليه السلام ، أَنْزَلَه بالمدِّ والإدغامِ والترقيقِ والإخفاءِ، وهكذا قَرَأه على النبي ﷺ، و هكذا قرأه ﷺ على أصحابه رضوان الله تعالى عليهم، ونحن نحرص ونسعى لأَنْ نَتَّبِعَ الرسولَ عليه الصلاة والسلام حتى في كيفيةِ تلاوتِه للقرآنِ الكريم، فكَم يُسعد القارئَ أنْ يَمُدَّ في: ﴿ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ۝٣ ﴾ كما مدَّ نبيُّنا ﷺ!، وأن يدغم.. و.. و.. ملتزمًا بذلك ما ورد إلينا بالتواتر، فلا يزيد ولا ينقص، فتشعر الطالبةُ أثناء تلاوتها وتصحيحِها بعبوديَّتِها لله ﷻ حتى في أدقِّ مظاهرها ــ وهو الحرف ــ وتَشعر باتباع النبي ﷺ، وأنه قدوتها حتى في أداء الحرف!.

٣ تزكية الحرفِ وتزكية النفسِ:

إنّ الطالبة تجاهد نفْسَها وتتدربُ وتتمرن وتبذل الجهدَ في سبيل تصحيحِ وتحسينِ حرفٍ واحد وحُكمٍ واحد، إن طالبةً هذا ديدنها مع تلاوة كتاب الله؛ لحريٌّ بها أن تجاهد نفسَــها وتــبذل الجهد وتطلب من اللهِ تعالى العونَ في سبيل أن تهتدي لأحسن الأعمال وأزكــى الأخــلاق.. فهذا حرفٌ صححتْهُ، وذاك سلوكٌ قوَّمتْه، فكما أنها تحرص على تصــحيح حــرف؛ ينبغي أن تحرص على تقويم خُلُق، حتى لا تكون من الذين ((**يقرؤون القرآنَ لا يجاوز تَراقِيَهم**))[1].

مِــن كــلِّ ما سبق نجد كيف أنّ تنبيه المعلمة على خطأ تجويديٍّ يُمكِنُ أن يسير بالطالبة إلى المنهاج المستقيم، ويجعل الطالبةَ تتأثر بتلاوةِ القرآنِ وتتدبر، وكيف أن «تقويم اللسان بتلاوة القرآن»[2] وسيلةٌ لتقويمِ منهاج الحياة.

❁❁❁

[1]- "صــحيح الــبخاري" (٩٧ــ كتاب التوحيد/ ٥٧ــ قراءة الفاجر والمنــافق وأصواتهم وتلاوتهم لا تجاوز حناجرهم/ ٧٥٦٢).

[2]- عنوان كتابٍ مفيدٍ لفضيلةِ لشيخ: إبراهيم محمد الجرمي.





٩. المنهجية[١] في تصحيح الأخطاء

حتى تكون عمليةُ تصحيح الخطأ أكثرَ وضوحًا لدى الطالبة، وأشد إقناعًا، وأقوى رسوخًا في نفسِها؛ لا بد مِن الأخذ ببعض الأمور التي ينبغي أن تسير مع عملية تصحيح الخطأ، ومن هذه الأمور:

١ 📖 «إعانة القارئة على تصحيح أخطائها»[٢]:

فما ألطف تلك المعلمة التي استشعرت قوله عليه الصلاة والسلام:

((.. واللهُ في عون العبد ما كان العبدُ في عون أخيه))[٣]...

فاتخـــذت الطالـــبة أختًا لها، تمدها بنصحها وإرشادها، وجعلت من مهام عملها مساعدتها بإعطائها طريقةً للتصحيح، وليس التنبيه على أخطائها فحسب.

وهـــذا دأب المعلمة التي تدرك أن لديها من العلم ما ليس موجودًا لدى الطالبات، وقد حان وقتُ صرفِ زكاته بعطائه لهن.

٢ 📖 «بيان نتائج أو أثر الخطأ»[٤]:

يستحســـن في بعض الأحيان ألا تكتفي المعلمةُ ببيان نوع الخطأ وسببه؛ بل تزيد على ذلك الأثر المتعدي عن الخطأ، وهذا ما توضحه الأمثلة التالية:

مـــثال١: طالبة لديها تأنيف، فالأفضل أن تبيِّن لها المعلمة ضرر ذلك، بأنَّ تركها تصحيحَ هذا الخطأ يُبقي قراءتَها مشوشةً، والحروفَ غيرَ واضحةٍ.

---

[١]- نَهَجْـــتُ الطـــريقَ: أبَنْتُه وأوضحته. الطريق الناهج: الطريق الواضح البيّن. المنهاج: الطريق الواضح. "لسان العرب" (٢/ ٣٨٣).

[٢]- "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.

[٣]- "صحيح مسلم" (٤٨ـــ الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار/ ١١ـــ فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر/ ٢٦٩٩).

[٤]- "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.



مثال٢: طالبة وقفتْ وقفًا أظهر معنًى غيرَ صحيح، فلا تكتفي المعلمة بتنبيهها أن الوقف قبيح، بل ينبغي أن تبين لها ما هو المعنى الذي خالفتْه.

مثال٣: طالبـــة أخطأتْ في التشكيل، خطأً غَيَّر المعنى؛ فعلى المعلمة أن تبين لها أنّ المعنى تغير.

مثال٤: التي تَبتُر المدَّ الطبيعي؛ نقول لها: حذفتِ حرفًا مِن كلمة قرآنية!.

مثال٥: طالبة لم تحقق صفة حرفٍ، نقول لها: لم تعطِ حقَّ الحرف.

مثال٦: عندما تنطق الطالبة السين صادًا في مثل: ﴿ سُورَةٌ ﴾؛ تنبّه بأنّ هذا يغيّر المعنى تمامًا.

مثال٧: طالبة اقتربت بالقلقلة من الفتحة في: قوله تعالى: ﴿ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَـٰنَ ﴾ ، وهذا يؤدي إلى معنى قبيح جدًا.

مثال٨: طالبة زادت ألفًا آخر كلمة ﴿ فَوَسَطْنَ ﴾ وهذا أيضًا في درجةٍ كبيرة من القبح في المعنى.

إن السير على هذا النهج يجعل عملية التنبيه والتصحيح حيوية وفعالة؛ كما أنها تعود على الطالبة بالآتي:

❀ يتولد لديها حافز أكبر لاجتناب الخطأ فتحرص أكثر على التصحيح.

❀ تشـــعر بحرصك واهتمامك، حيث إنك لم تنبّهي على الخطأ فقط، بل لفتِّ نظرَها إلى توابع هذا الخطأ.

❀ تـــتعامل مـــع الأخطاء تعاملاً معنويًا يجعلها تتدارك هذا الخطأ ليس لمجرد أنه خطأ، بل لأثرِه الناتج عنه أيضًا.

❀ تُسارع للتخلُّص مِن الخطأ.

فمِـــن المهمّ أن تبيني للقارئة مثل ذلك، هذا؛ مع **ضرورة** «**عدم المبالغة** في تصوير هذا البيان»[1] لئلا يخرج عن النهج الصحيح.

---

[1]- المصدر السابق. بتصرف.



٣📖 **جعل الطالبة تتحسس خطأها بنفسها:**

فـــلا تجعلي الطالبة تأخذ دور المتلقي دائمًا، فإنه ينتج عن ذلك طالبةٌ متكلة تحتاج دائمًا إلى المساعدة، بل شاركيها في تلمُّس خطئها، وتتبُّعه أثناء قراءتها.

وقد توسعنا في هذه النقطة في مبحث: إكساب الطالبات مهارة الإحساس بالخطأ؛ فراجعيه مشكورة.

٤📖 **«عدم الاستطراد في وصف الخطأ»[١]:**

وذلـــك بالحـــدّ مِن الإغراق والتوسُّع في جزئيات الخطأ، والإسهاب في توضيحه بشـــكلٍ يتجاوز الحدَّ المطلوب، ويُبعدُ القارئة عن جوهر التنبيه ومقصوده، ويأخذ وقتًا أكثر مما ينبغي. فلا تصرفي الوقتَ فيه على حساب معالجة سبب الخطأ، بل بيِّني لها نوع الخطـــأ باختصـــار، وركّزي على طريقة تصحيحه، لأنها هي التي تستلزم صرفَ الوقت لاحتياجها مِن القارئةِ إلى جهدٍ وتدقيق.

مثال:

قارئـــة تؤدي الإخفاءَ بطريقةٍ خاطئة، فتتوسع المعلمةُ في تحليل نوع الخطأ ووصفه كأن تقول لها:

"يُســـمَع لـــدى الإخفاء عندك صوتٌ زائد .. صوت زنة .. ورنين.. صوتٌ مِن خلف الأنف .. صوتٌ ..".

ـــ "ولكن .. ماذا أفعل يا معلمتي ؟!".. سؤالٌ يلحّ في ذهن الطالبة، وقد لا تتجرأ في طـــرحه، فيبقـــى يضطرب في ذهنها إلى أن تجيب المعلمة مِن نفسِها، أو تجيب ولكن بسرعة لأنها استنفذت الوقت، أو يبقى معلّقًا دون جواب!

٥📖 **متابعة وملاحظة مدى استجابة الطالبة للتنبيهات والتوجيهات:**

فمـــثلاً الـــيوم نـــبهتِ الطالبة على بعض الأخطاء، فلا بد أن يكون من ضمن منهاجك أن تتابعي في اليوم التالي وما بعده:

---

[١]- المصدر السابق. بتصرف.



☆ مدى تحسُّنِها وتصحيحها لتلك الأخطاء في تلاوتها.

☆ مستوى تحقق الهدف من التنبيهات.

☆ قدرة استيعاب الطالبة لتلك التوجيهات.

وذلك لتداركِ أيِّ بطءٍ في تحسُّن الطالبة، أو خللٍ في استيعابها لتوجيهٍ ما.

٦ 🕮 مشاركة جميع الطالبات في تمييز الخطأ:

فعندما تخطئ الطالبة في حكم ما؛ فمِن الأهمية بمكان أن تشاركَ المعلمةُ زميلاتها في تمييزِ الخطأ وذلك في بعض الأحيان فمثلاً:

تسأل المعلمة الطالبات عن نوع خطأ زميلتهن، أو تقرأ الأداءين: (الصحيح والخاطئ كما أدتْه زميلتُهن) وتسألهن: أيهما أصح: ...؟

ولا يخفى عليك ما في ذلك من فوائد:

❀ عدم حصر عملية التصحيح بين المعلمة والطالبة.

❀ رفع درجة إحساس جميع الطالبات بتمييز الأخطاء.

❀ المشاركة الفعلية بين المعلمة والقارئة والطالبات.

❀ تحفيز الطالبات على الانتباه والمتابعة.

❀ بث جانب من جوانب النشاط والتفاعل في الحصة.





١٠. حكم في التصحيح

١- «عدم تعميم التخطئة على سائر قراءة الطالبة:

وذلك بردِّ موضعِ الخطأ فقط مِن قراءة الطالبة وقبول الباقي»[١] ، فلا تجعلي التخطئةَ تشمل سائرَ قراءة الطالبة (إذا كانت قراءتها فيها شيء من الصحة)، وبذلك تشعر القارئةُ بالإنصـاف والعدل مع التخطئة؛ مما يجعل التنبيهَ أقرب للقبول في نفسها، بخلاف المعلمة التي تُخطِّئ كلَّ قراءةِ الطالبة، وتقول لها مثلاً: "قراءتك اليوم غير جيدة بالمرة"؛ مما يسبِّب لهـا عـدم قبول كلام معلمتها وعدم انقيادها فيما بعد للتصحيح وبالتالي.. إحساسها بالفشل..

أما المعلمة التي تقول للقارئة:

"الـيوم .. ضَـبْطُكِ لأزمنة المدود أفضل؛ ولكنّ الإخفاءَ لا يزال يحتاج إلى إتقان أكثر"..

"حِفْظُـكِ ممتازٌ ما شاء الله! ولكنَّ تفخيم أحرفِ الإطباق ناقص"..؛ فهي معلمة عادلة تأخذ بالعبارات التي تنصف القارئةَ وتعطيها حقَّها.

وبعض المعلمات تعطي القارئةَ أحيانًا نسبةَ التحسُّن في بعض جزئيات تلاوتها أو في عمومها بعد انتهائها من القراءة، كنوعٍ من التقييم العلمي الجذاب المقنع وذلك مثل:

"تلاوتك اليوم أفضل بنسبة ٧٠٪"..

" الهمس تحسَّن بنسبة ٩٠٪، والحمد لله...".

وإن بدا للمعلمة أن لدى الطالبة تحسُّنٌ في مخرج أو حُكمٍ ما ولكنها لم تتقنه بعد؛ فمـن المفيد هنا أن تبيِّن لها المعلمة أنّ الأداءَ اقترب مِن الصحة، ولكنه لازال يحتاج إلى تحسين، وذلك لِتُتابِع الطالبةُ التمرين والتدرُّب.

---

[١]- "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.



٢ـ «عدم مواجهةِ القارئة بخطئها دائمًا، والاكتفاء بالبيان العام» [١] أحيانًا:

وذلــك ليس على إطلاقه بل بظروف معينة؛ كأن تكون القارئة ممن يتحسس مِن تخطئتها المستمرة، أو طالبة لها سنوات في المدرسة ولا تتقدّم، أو طالبة تشعر بأنّ مستواها لا يــتقدّم؛ فإنــه قــد لا يُجدي مع الواحدة منهن التوجيه المباشر دائمًا، بل نتبّع معها الأسلوبَ النبوي السامي: ((ما بالُ أقوامٍ)) [٢]، فمِن الحكمة أحيانًا تحويلُ بعضِ التنبيهات على قراءة مثل هذه الطالبة لتبدو وكأنها توجيهاتٌ عامة.

٣ـ المرونة المعتدلة في تصحيح الأخطاء، وعدم استعجال النتيجة:

«فتعطــي المعلمــةُ الطالبة زمنًا كافيًا لتصحيح خطئها، خصوصًا لمَن تعوّدت على الخطــأ لســنوات، مثل الخطأ في مخرجٍ ما، ولكن.. بشرط المتابعة والاستمرار في التنبيه والتصحيح» [٣].

مثال: اليوم نبهتُ طالبتي على خطأٍ في طريقة القلب، فلا أنتظر أن تصححه الآن، أو أن تأتي غدًا وقد اعتادت الأداء الصحيح.

و في المقابــل: لا أهمل هذا الخطأ، بل أتابعه معها بصبرٍ، وحكمةٍ، رويدًا رويدًا، يومًا بعد يوم، مع تحفيزها لتصحيحه.

ومــع كل ذلك.. لا بد مِن وجود فترةٍ محددةٍ على الطالبة ألا تتجاوزها إلا وقد صححت الخطأ.

٤ـ «الهدوء المعتدل مع التصحيح» [٤]:

في بعــض الأحيان.. ومِن شدة تفاعل المعلمةِ وحِرصِها على التصحيح لطالبتها؛ فإنهــا قــد تَعجَل في الكلام، وترفع صوتَها، وتقطّب جبينها؛ مما يؤثّر سَلبًا على نفسية

---

[١]- "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف

[٢]- عــن عائشة رضي الله عنها قالت: "كان النبي ﷺ إذا بلغه عن الرجل الشيء؛ لم يقل: ما بال فلانٍ يقول؟، ولكن يقول: ما بال أقوامٍ يقولون كذا وكذا؟". "السلسلة الصحيحة" (٢٠٦٤)، وأخرج مسلم نحوه.

[٣]- "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.

[٤]- المصدر السابق. بتصرف.



الطالـــبة، وأحيانًا يحصل العكس؛ فقد تخطئ الطالبةُ ويكثُر خطؤها، وتنبِّه المعلمةُ ولكن بهدوء خالٍ مِن التفاعُل والحرص والاهتمام..

فمِـــن المهم أن تتَّزن المعلمةُ؛ فتتفاعل التفاعلَ المتوازنَ المنضبط، فلا هدوءَ جامدٌ، تلمـــح منه الطالبةُ أنها إنْ أخطأتْ أو أصابتْ؛ سيّان، ولا تفاعلَ صاخبٌ، يُربِكُ الطالبةَ ويجعلها تتلعثم وتضطرب!

٥- «إظهار مشاعر الرحمة واللطف بالقارئة حال تخطئتها»[١]:

مـــن المهـــم خلال تصحيح المعلمةِ لخطأٍ ما لدى القارئة ـــ وخاصةً عندما يكثر تنبيهُها ـــ؛ أن تُظهر لها ـــ مع تخطئتها ـــ مشاعرَ الرأفةِ والرحمةِ، لا النفورَ والضيق، فقد قَرَنَ اللهُ تعالى بين التعليم والرحمة عندما قال:

﴿ ٱلرَّحۡمَـٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢ ﴾ (الرحمن)

وعلى المعلمة أن تتذكر أنه مهما كثرتْ أخطاءُ الطالبة فإنها مأجورة بإذن الله؛ فقد قال عليه الصلاة والسلام:

((... والذي يقرأ القرآن ويتعتع فيه وهو عليه شاقٌّ؛ له أجران))[٢].

ومن المظاهر التي تُبرِز رحمةَ المعلمةِ بالقارئة:

✩ الابتسامة التي تشعر القارئة أن معلمتها لم تضق ذَرْعًا من أخطائها.

✩ عـــدم إظهـــار النفور من أخطائها، فليس من الرحمة ولا من اللطف أن تقول المعلمة لطالبتها على سبيل المثال:

"لم أسمع بمثل هذا الخطأ طوال فترة تدريسي!"، أو:

"صوت حرف الضاد لديك مزعج جدًا!"، أو:

" لا أستطيع تحمُّلَ صوت التأنيف في قراءتك"...

إنّ مـــثل هـــذه العبارات إذا سمعتْها الطالبةُ مِن معلمتها؛ فلا يُستبعد أن تؤثر على مشاعرها بشكل سلبي.

---

[١]- "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.

[٢]- "صحيح مسلم" (٦ـــ صلاة المسافرين/ ٣٨ـــ فضل الماهر في القرآن/ ٧٩٨).



☆ العبارات الرقيقة، وذلك نحو:

"ستُصححين بإذن الله"

"هذا الخطأ كان موجودًا لديَّ والحمدُ لله تخلّصت منه، وأنت ســـتتخلصين منه إن شاء الله"

" أتمنى أن تصبح تلاوتُك أفضل مِن تلاوتي"

ويدخُل ضمن ذلك أنْ تبدأ المعلمةُ بالدعاء للقارئة قبل التنبيه، فتقول مثلاً:

"اللهُ يرضى عليكِ .. انتبهي للإخفاء؛ فإنه يُسمع معه صوت النون".

إنّ مثل هذه المظاهر مِن المعلمة تصل إلى الطالبة بلسمًا شافيًا يدفعها إلى مزيد من المثابـــرة، ويولّد توازنًا في مشاعرها، فهي تُخطئ وتتأثر بخطئها، ولكنها تأخذ دفعةً من الأمل من معلمتها، فتحرص على التصحيح، وتعمل على المزيد من التدرُّب.

٦ـ اجتناب تصحيح الخطأ بخطأ:

إن التصحيح ينبغي أن يكون للتخلص من الخطأ لا الوقوع في غيره، فعلى المعلمة أن تعطي الطالبة طريقة صحيحة دقيقة من البداية؛ لئلا تعتاد الطريقة الخاطئة، ويصبح من العسير عليها التراجع عنها.

مثال: طالبة لم تتقن التفخيم بعد، فتقول لها المعلمة:

"ضمي الشفتين حتى ينحصر الصوت في الداخل"..

فتـــعوّد الطالبة على ضم الشفتين، ومن ثَمَّ يخرج صوت الضم مع التفخيم، وهذا خطـــأ آخر، تحتاج الطالبة أن تصححه أيضًا، ولو تعوَّدت من البداية على التفخيم بدون ضم؛ لَكَفَاها عن الوقوع في خطأ آخر.

٧ـ مراعاة الفروق الفردية:

مِن المعلوم أنه يجتمع في الصف الواحد مجموعةُ طالبات، مما يُشير إلى المعلمة الفطنة أنَّ ثمة أمرًا ما لا بد أن تأخذه بعين الاعتبار مع كل طالبة على حدة.

ففـــي إطار التنبيه والتصحيح لابد أن تراعي المعلمة اختلاف وتمايز الطالبات مِن النواحي التالية:



❐ الاستيعاب:

مثال: طالبة قليلة أو بطيئة الاستيعاب، فلا تُكثر عليها المعلمةُ في التنبيه، بل تتدرج معهـــا بتمهُّلٍ حسب استيعابها، وتختصر التنبيهَ على أهم الأخطاء وأوضحها، وتبسّط لها طريقةَ التصحيح، بخلاف الطالبةِ النجيبة التي تستوعب بسرعة، ولديها القدرةُ والاستعداد لِفهم توجيهات معلمتها، فهنا تدقق معها المعلمةُ في التنبيه والتصحيح.

❐ درجة التعليم:

مثال: طالبة تُخطئ في التشكيل رغم حصولها على الثانوية العامة، ينبغي أن تنبه إلى ضرورة مراجعة القواعد النحوية، وتطالب بإعراب الكلمات التي تخطئ فيها، أما التي لم تحصِّل أكثر مِن المرحلة الابتدائية؛ فهذه تُراعَى وتُعذَر وتشجع لإكمال دراستها.

❐ اللهجات:

مـــثال: طالبة تميل الألف بحكم لهجتها العامية، فمن الحكمة أن يُتمهَّل معها في تصـــحيح هذا الخطأ، لأنه متأصل في كلامها العادي، ولأنها تعودتْ عليه، والرجوعُ عن العـــادة يحتاج إلى زمنٍ أطول، فهذه تُعذَر ولا تُلام كمَن لديها إمالةٌ وليست في لهجتها، فهـــذه ينبغـــي أن تصحِّح بزمن أسرع، لأنه ليس من لهجتهـــا، ولأن لديها أداءً صحيحًا للألف في لهجتها يمكنها أن تقيس عليه.

ويلحـــق بذلك مَن تتحدث باللغة العربية إلى جانب الأعجمية، مما أثَّر سلبًا على نطقها للأحرف العربية، وذلك نحو:

- تأثُّر الراء العربية بالراء الأعجمية، مما أدى إلى سماع صوت لدغة مع الراء..
- تفخيم الألفات المرققة، والواو..
- مزج الهاء بالحاء..

فهـــنا علـــى المعلمـــة أن توجه الطالبةَ إلى بذل الجهد في تحسين الحرف ليخرج بالصوت العربي، وتبين لها الحرف الذي تأثر، و نوع الخطأ وكيفية التصحيح، وتحثها على التصحيح إلى أن يتوافق مع لغتنا العربية.



❐ طبيعة فكّ الطالبة:

ويشـمل ذلـك شكل الأسنان (متقدمة، متأخرة، متفرقة..)، مثال: طالبة شكل أسـنانها[1] يصعب معه نطقُ أحرف الصفير بشكلٍ صحيح، فهذه تُراعى في التنبيه، وتحاول المعلمـة أن ترشدها إلى طريقةٍ تتوصل من خلالها إلى الأداء الصحيح وتتمهّل معها، ولا تصـر عليها بالتصحيح السريع أو التام، أما الطالبة التي تخطئ في مخرج حرف الصاد مثلاً ولديها أسنان مرتلة؛ فينبغي أن يؤكّد عليها بسرعة التصحيح والإتقان.

ويلحـق بذلك: وجود سبب خِلْقِي كالتقعُّر الشديد في سقف الحنك، مما قد لا يُساعِد على إخراج بعض الحروف صحيحةً.

❐ «الاجتهاد:

فهناك فرقٌ بين الطالبة التي تخطئ عن تجاهل وتقصير في التدريب، والتي تخطئ عن نسيانٍ لا عن قلة تمرين»[2]، فهذه الأخيرة يمكن أن يُقال لها: "لا بأس.. أكملي.. طالما أنك تتدربين فسيتحسن الأداء بإذن الله" أو: "[لكل جواد كبوة]"، بخلاف الأُولى التي ينبغي أن تُنـبه على تقصيرها، وأن يبين لها أنّ سبب أخطائها هو تقصيرها وقلة اهتمامها بالتدريب ويُطلَب منها الاهتمامَ بهذا العلم الشريف.

❐ العلاقات الاجتماعية:

فيُراعَـى عند التنبيه: الأم وابنتها إن اجتمعتا في فصلٍ واحد، أو معلمة في المدارس العامـة مع تلميذتها ونحو ذلك، (وهذا يحصل في النادر وللضرورة، لأنّ الغالب أن تُراعَى هذه الأمور عند توزيع الطالبات في الفصول).

وتكون هذه المراعاة عمومًا بتجنب إحراج الطالبة أيًّا كان حالُها مما سبق، فتتلطف المعلمـةُ في أسـلوب التنبـيه، وتُحْسِن كيفيَّته، وتعطي كلَّ ذي حقٍّ حقَّه، وتحفَظ قَدْرَه ومكانته.

---

[1] - وهذا مشاهَد، فهناك بعض الأسنان ينطبق العلويُّ منها على السفليِّ مِن منطقة الأضراس، إلا أنه لا ينطبق من منطقة الأنياب والثنايا، مما يصعب معه نطق أحرف الصفير صحيحة.

[2] - "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.



❐ **العمر:**

طالبة تتعلّم على كِبَر ـــ جزاها الله خيرًا ـــ، ينبغي الأخذُ بعين الاعتبار أن الفكّ قـــد يكون ثقيلاً مع بعض الحروف، بخلاف طالبة شابة فيكون فكُّها مرنًا يتجاوب مع التنبيهات والتوجيهات، فيُرجَى منها أن تصحح بسرعة، وهذه قاعدة، ولكن لكل قاعدة شواذّ.

كما أنَّ الطالبةَ كبيرة السن تُنبَّه بعباراتِ توقيرٍ واحترام تتناسب مع سنِّها.

❐ **البيئة:**

إن اجـــتماع طالـــباتٍ مِن بيئاتٍ مختلفة؛ يجعل المعلمةَ النبيهةَ الفطنة تحرص على مراعاة كل طالبة انطلاقًا مِن بيئتها، مثلاً:

الطالبة التي تعمل (موظفة/ معلمة)؛ غالبًا تكون غيرَ متفرغة للتدريب على التلاوة، فهذه لا يُنتظَر منها التحسن السريع.

الطالبة التي ستغادر إلى بلدها، وتَطلب مِن المعلمةِ تنبيهَها على جميع أخطائها؛ فلها ذلك.

ملاحظات هامة:

- إن مـــراعاة المعلمة لما سبق؛ يبرز أهمية اهتمامها بطالباتها من الناحية التربوية وليس من الناحية التعليمية فقط.
- على المعلمة أن تحسن استخدام تلك المراعاة فلا تستخدمها إلا مع من تحتاج إلـــيها، فإن هذه المراعاة ليس معناها ترك الطالبة تتهاون أو تتكاسل فيما تتعلمه؛ بل هو الأخذ بيدها فيما يتناسب مع حالها ومصلحتها.
- لا بد أن تنطلق المراعاةُ مِن وعي المعلمةِ وحنكتها وحكمتها، حتى تثمر عملية تعليمية متوازنة، وإلا فإن سوء استخدام المعلمة لتلك المراعاة قد ينتج تهاونًا أو تكاسلاً، أو نفورًا من بعض الطالبات.

❁❁❁





١١. ضبط التصحيح

إنّ تصـــحيح أخطــاء الطالبة أمرٌ يحتاج إلى ضوابط معينة، تجعل عملية تصحيح الأخطــاء لا تخرج عن جديّتها وكنهها ومسارها الصحيح الذي يهدف إلى تحسُّن أداء الطالــبة، وتبتعد بها عن الاتجاه إلى مظاهر أخرى كالظلم والفوضى، فإذًا لا بد من هذه الضوابط التي تُمَكّنُ المعلمةَ مِن الإحاطة بجوانب هذه العملية التعليمية الهامة:

[١] الهيبة في التصحيح:

فلابـــد أن تكون لك هيبةٌ عند تصحيح الأخطاء، فأحيانًا تتدخل طالبةٌ ـــ دون طلب منك ـــ تريد أن تصحح لزميلتها، فإنْ وجدتِ منها تكرار ذلك؛ فيجب أن تنبهي لهـــذا الأمر عبرَ كلماتٍ لطيفة عامة مجتنبةً التقريعَ والتوبيخ، وذلك مثل أن تقولي ودون توجيه النظر إلى الطالبة المعنية:

"يـــا أخــــواتي.. قـــد أتيتُ لهذه المهمة.. فإذا شاركتْني إحداكن ذلك؛ تشوّشتْ زميلتُكن القارئة..".

و قد تمزح المعلمةُ حينًا فتقول: "هل أعود إلى البيت؟!..".

وهذه الهيبة تأتي مِن تمكُّنِ المعلمةِ مِن المادة وفَهمِها لها فَهمًا دقيقًا، ومِن معرفتها بما ينبغي أن تكون عليه طالبةُ العلمِ مِن أدبٍ واحترامٍ، وعدم تجاوُز.

وفي ذلك ⇦ ضبطٌ للطالبات عن الفوضى، وتجرُّؤِ بعضِهن على بعض أو على المعلمة في التخطئة والتنبيه، وبالتالي: احترام شخصية المعلمة والثقة بها.

ملاحظة:

يـــؤخذ بعـــين الاعتبار أنه يمكن للمعلمةِ أن تجعل الطالبةَ تصحح لزميلتِها، ولكن بضوابط مُعيَّنة ذُكِرَت ص: ٩٠.



[٢] «العدل وعدم المحاباة في التنبيه على الأخطاء»[١]:

فقــد يكون من ضمن الطالبات صديقةٌ للمعلمة، أو طالبةٌ قوية الشخصية، فعندما تصل المعلمة في الإقراء إلى هذه أو تلك؛ فإنها ــ لا شعوريًا ــ تزيد في التنبيه أو تتلطف فــيه، وتقلل التدقيق أو تزيده عن باقي الطالبات بشكلٍ ملحوظ، أو تتفاعل مع تصحيح خطئها بحيث تتوسع لها في الإيضاح، دون مبرر؛ فعلى المعلمة أن تضبط مشاعرَها وتلتزم بمقتضــى قــراءة الطالبة (أي ما يلزم قراءة الطالبة من التنبيه والتصحيح) دون إفراطٍ ولا تفريط، وتحرص على العدل بين جميع الطالبات.

وفي ذلــك ⇦ ضبطٌ لمشاعر المعلمة، والسير بها في مسار الحيادية المتوازية مع أخطاء الطالبة لا مع شخصها، وحفاظٌ على مشاعر الطالبات، وتحقيقٌ للعدل بينهن.

[٣] «ترك التكلُّف في إثبات خطأ الطالبة:

تجــنبي الإصرار على انتزاع الاعتراف مِن الطالبة بخطئها أو إشعارها بأنها خصم، واعلمي أنّ مراعاة كسب الأشخاص لا تقل أهميةً عن كَسْبِ المواقفِ»[٢]، وهذا وإن كان نــادرًا جدًا، ولكنه قد يقع، فلْتعلم المعلمةُ أنّ هناك مشاعر ينبغي أن تتعامل معها بمحبةٍ وودٍّ.

مثال:

معلمة تقول للطالبة: سمعتُ صوت نون مع إخفائك في ﴿ مُنتَشِرٌ﴾ .

فتقول الطالبة: ولكنني لم أضع طرف لساني في مخرج النون!.

المعلمة: بل هناك صوت نون!

الطالبة: لا .. لا لم يحصل.

المعلمة: إنه واضح .. ولكنك لم تنتبهي.. أعيدي وصححي .

الطالبة: كيف أصحح وأنا لم أخطئ؟

المعلمة: ولكنك أخطأتِ!

---

[١]- "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء".

[٢]- المصدر السابق. بتصرف.



ومـــثل هذا ينتج أكثر ما ينتج عن عدم احتواء المعلمة لجميع شخصيات طالباتها، فــإنّ المعلمـــة ينبغـــي أن تــوطن نفسَها على أن تستوعب جميعَ طالباتها على اختلاف مســـتوياتهن، ونشأتهن، ونفسياتهن، وألا تسترسل مع الطالبة عندما تشعر أنها ستتجاوز حدود النقاش المفيد، وأن تعلم أنها بحلمها وصبرها ستنال مِن طالبتها ما لن تناله بالغضب والإصرار، والحل في مثل هذه المواقف (عندما ترين الطالبة قد تعصَّبتْ لنفسِها ورأيِها): تــرك الجـــدال مع الابتسامة، فلعلها ترجع إلى الصواب، ولكِ بإذن الله بشرى الرسول الكريم ﷺ: ((أنا زعيمٌ ببيتٍ في رَبَضِ الجنة لمن تَرَكَ المراء وإنْ كان محقًّا)) [1].

ويحضـــرنا هـــنا ما جاء عن فضيلة الشيخ عبد العزيز بن باز رحمه الله أنه إنْ حَصَلَ وناقشَـــه أحـــدُ طُلابِه في الدرس؛ فإنه «يُبيِّن ويوضح المناقَش فيه، وإن لم يقتنع الطالبُ؛ سكَّته الشيخُ وقال: "سبِّحْ سبِّحْ"» [2].

فوائد هذا الضابط:

❁ تجنُّب ردّ الفعل السلبي للقارئة (التي أخطأت)، وإبعادها عن تزيين الشيطان لها بالانتقام الشخصي، والانتصار لنفسِها.

❁ أنه أكثر قبولاً وتأثيرًا في النفس.

وفي ذلـــك ⇦ضـــبطٌ لعملية التنبيه والتصحيح مِن أن تتجه إلى مسارٍ منافٍ للطباع الحميدة ولأخلاق أهل القرآن.

[٤] الحث على التصحيح:

فــإنّ حِلــم المعلمة وصبرها وشَفَقتها على طالباتِها قد يجعلُها في بعض الأحيان تـــتهاون في الحث على التصحيح مما يقلّل اجتهادَ الطالبة، وبالتالي تَقفُ تلاوتَها عند حَدٍّ معـــيَّنٍ دون أنْ يَطْــرَأَ عليها تحسُّنٌ مَلْمُوسٌ، ونخصُّ هنا تلك الأخطاءَ التي آنَ للطالبة أنْ

---

[1] - رواه أبو داود، وحسّنه الوالد رحمه الله "السلسلة الصحيحة" (٢٧٣)، و"سنن أبي داود" (٣٥ــ الأدب/ ٨ــ في حسن الخلق/ ٤٨٠٠). الزعيم: الضامن والكفيل. ربض الجنة: المراد ما حولها وفي أطرافها. المراء: الجدال.

[2] - "الإلمام بطريقة دروس سماحة الإمام عبد العزيز بن عبد الله بن باز"، ص: ٢٢، بشيء من التصرف.



تُصـــححَها، عند ذلك ينبغي للمعلمةِ أن تُطالِب القارئةَ وبحزْمٍ وأَمْرٍ بأنْ تَبْذُلَ الجهد في تصـــحيح الخطـــأ أو ذاك، فكثيرٌ من الأخطاء لا تندفع الطالبة إلى تصحيحها إلا بعد أن تشعر بتأثُّر وحرص وحزم معلمتها.

وفي ذلك ⇦ ضبطٌ للطالبات عن التقاعس في التدريب، وضبطٌ للمدة الطبيعية لاستمرار الخطأ وتدرُّجِه في التحسُّن.

[٥] التفاؤل بالطالبة:

قـــد يمـــر بالمعلمـــة طالبة بطيئةُ التحسُّـــن كثيرة الخطأ وتَشـــعر المعلمةُ بصعوبةِ تحسُّـــنها، فيجب ألاّ يضعف أملُ المعلمةِ في تقدُّم مستواها، وألا تُظهِر يأسَها مِن ذلك، فالأمـــل بالله ﷻ لا ينقطع في نفس المؤمن، وينبغي ألاّ تنظر المعلمةُ إلى أنّ تحسُّنَ الطالبة يقـــف عندها (أي المعلمة)، فهي لا تدري متى يفتح اللهُ على هذه الطالبة ويُطْلِق لسانَها، فمثلاً: قد تظن معلمةٌ بطالبة ما أنها لا تستطيع أن تتحسّن أكثر مِن ذلك، ولكن لا تلبث تلـــك الطالبة أن يُقيِّض اللهُ ﷻ معلمةً أخرى يَفتح الله على يديها طُرُقًا تجذبها وتُحَسِّن مستوى تلاوتها بإذنه تعالى.

فتَقدُّمُ الطالبةِ التي تأخذ بالأسباب؛ فَتْحٌ من الله، ولا تدري المعلمةُ متى يكون هذا الفـــتح؟ فلا بد لها أن تُقدِّم لِمثْلِ هذه الطالبة كلماتٍ تُحفِّزها وتُعَلِّقَ رجاءها بالله ﷻ، فالله على كل شيء قدير.

وفي هذا ⇦ ضبطٌ لعملية التعليم مِن التعقيد والتثبيط والإحباط.





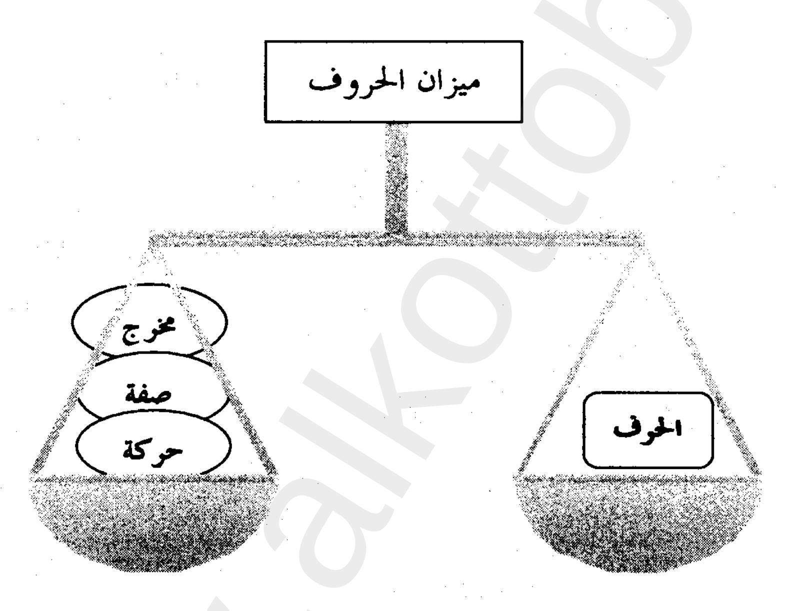
١٢. معلومات هامة

اعلمي أختنا المعلمة وفَّقكِ اللهُ أنّ:

أ- للحرف ميزان:

قال الإمام السخاويّ رحمه الله:

للحرفِ ميزانٌ فلا تَكُ طَاغِيًا فيه ولا تَكُ مُخسِرَ الميزانِ



فينبغي على المعلمة أن تُثابر على التنبيه والتصحيح، وتبذل جهدَها في ذلك حتى تتساوى كِفَّتا هذا الميزان، وذلك في كلِّ حرفٍ ومع كلِّ طالبة، فلا تطمئن حتى ترى بعينيها وتسمعَ بأذنيها هذه الموازنةَ، وذلك ــ طبعًا ــ في حدود المستوى الذي يُدَرَّس؛ فلا تُنهي الطالبةُ دراستها للتجويد إلا وقد وصلت ــ بفضل الله ــ إلى مستوًى عالٍ من الإتقان.

وقد قال الإمام أبو مزاحم الخاقاني رحمه الله:

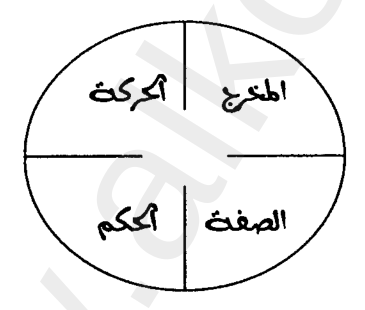
فإن تَبقَّى لدى الطالبة بعضُ الأخطاء؛ فعلى أكثرِ تقديرٍ ينبغي أن تنطبق على هذه الأخطاء الصفاتُ التالية:

- قليلة أو نادرة (بأدنى نسبة في القراءة).
- خفية خفية.
- غير متفشية في قراءتها (ليست سمة: أي أن الخطأ الواحد غير متكرر).
- تشعر بها (الطالبة).
- لديها القدرة على استدراكها وتصويبها.

وإذا انتهى العامُ ـــ أو الدورةُ الدراسية ـــ وبقي لدى الطالبة أخطاءٌ كان ينبغي أن تصـــححها؛ فمِـــن جميلِ صنع المعلمةِ وكرمها أن تكتب لها هذه الأخطاء ـــ المتبقية ـــ لتُلاحقها الطالبة وتسعى في تصحيحِها فيما بعد.

ك ـ مدار التصحيح:

إنّ مدار عَمَلِ المعلمةِ في التصحيح إنما هو حَوْلَ **اللَّفْظ**، وهو يشمل:



فينبغي للمعلمة أن تنتبه لذلك ولا تحصِر ردَّها للأخطاء في زاوية معينة؛ <u>فمثلاً:</u>

على المعلمة ألا تقصر ردَّها للطالبات على مخارج الحروف، بحيث تُرجِع سببَ كلِّ خطأٍ تسمعه في حرفٍ ما؛ إلى المخرج، فربما يكون الخطأُ في الصفة.

---

[1]- "﴿ورتل القرآن ترتيلاً﴾"، ص: ١٢٤.



وأحـــيانًا يكون العكس: تَرُدُّ الطالبةَ في صفات الحرف، مع أن الخطأ حاصلٌ في المخرج.

فعلـــى المعلمة أن توسّع آفاق فكرها، وتحيط بمجالات الخطأ المحتملة، حتى تتوصَّل إلى تصحيحه بسرعة. ولنقرأ معًا النقطةَ التالية:

٣ـ تعدد مجالات الخطأ:

إن الحـــرف الـــواحد أو الحكم الواحد مجال الخطأ فيه متعدد، ولنأخذ أمثلةً على ذلك:

الألف:

مِن الأخطاء المحتمَلة فيها:

١- زيادة أو نقصان مقدار مدِّها الصحيح، وخاصة المد الطبيعي.

٢- عدم المجافاة بين الفكين معها.

٣- المبالغة في فتح الفك.

٤- عدم فتح الشفتين بشكل كافٍ.

٥- ختمها بهمزة (إن كانت متطرفة).

٦- ختمها بهاءٍ (إن كانت متطرفة).

٧- تفخيمُها مطلقًا.

٨- ترقيقُها مطلقًا.

٩- تقليلُها أو إمالتُها (في غير موضع الرواية).

١٠- خفض الصوت آخرَها إن كانت متطرفة.

١١- التأنيف معها.

١٢- تمويج طبقةِ الصوت معها (الترعيد).

١٣- مصاحبتها بصوت حرف العَين.



حرف الفاء:

مِن الأخطاء المحتمَلة فيه:

١● وضع الثنايا العليا على ظاهرِ الشفة السفلى.

٣● تقريب الشفتين مِن بعضهما وكأنه إخفاء شفوي.

٤● رفع الشفة السفلى حتى يلامس داخلُها رؤوسَ الثنايا العليا؛ أي تكون الثنايا العليا في المنطقةِ الداخلةِ عن خَطِّ باطنِ الشفة السفلى.

٤● الضغط بالثنايا العليا بشكلٍ مبالغٍ فيه على باطن الشفة السفلى.

٥● عدم دفع الصوت (الرخاوة).

٦● عدم دفع الهواء (الهمس)، فتخرج وكأنها حرف (v) الأعجمي.

٧● تقصير زمن رخاوتها أو إطالته.

٧● ضعف التصادم حال سكونها (القرع).

٨● ضعفُ التباعد حال حركتها (القلع).

٩● الإخلال بإتمام حركتها.

١٠● التأنيف معها.

حكم القلقلة:

احتمالات الخطأ فيها:

١● عدم الإتيان بالحكم مطلقًا.

٢● تشديدها (بالتصادم ثم التباعد).

٣● «ضم الشفتين معها إذا أتت بعد الواو، مثل: ﴿ٱلْخُرُوجُ ۝﴾ (وقفًا)، أو بعد حرفٍ مضموم مثل: ﴿فَٱعْبُدْهُ﴾»[1].

٤● الاقتراب بها من الفتحة أو الكسرة أو الضمة.

٥● ختمها بهمزة، سواء كان حرف القلقلة متوسطًا أو متطرفًا.

٦● ختمها بهاء، إن كان حرف القلقلة متطرفًا.

---

[1] – "علم التجويد" ص: ٩١. بتصرف.



٧● ضعف التباعد، مما يُضعِف صوتَها.

٨● مطّ الصوت بعدها إن كانت متطرفة، بحيث يُسمَع صوتُ ألفٍ مُقَلّلَة.

٩ ● فصلها عن الحرف الذي بعدها.

حكم الإخفاء الحقيقي:

احتمالات الخطأ فيه:

١● ظهور النون [١].

٢● عـدم الاقتـرابِ الصـحيحِ مِن الحرف المخفَى عنده، بالبُعد عنه، أو بعدم الاقتراب منه أصلاً، بجعل اللسان معلّقًا دائمًا وسط الفم ومع جميع الحروف.

وكلُّ حرفٍ مِن حروفِ الإخفاء قابلٌ لهذا النوع من الخطأ، فانظري كم خطأً يمكن أن يقع من الطالبات في هذه الناحية فقط!.

٣● الاعـتماد المـبالغ فيه على الخيشوم بحيث يطغى صوت الغنة على الصوت الفموي.

٤● عدم الضغط على الخيشوم رغم الإتيان بالزمن المطلوب للغنة.

٥● تفخيم غنته حيث ينبغي ترقيقُها.

٦● ترقيق غنته حيث ينبغي تفخيمُها.

٧● إطباق الشفتين طوال زمن الغنة، وكأنه إخفاء شفوي.

٨● عدم بسط الشفتين عند إخفاء النون عند الحرف المرقق، مثل: ﴿ أَندَادًا ﴾.

٩● ضم الشفتين حال الإخفاء إذا انحصرت النون بين مضمومين، مثل:﴿ كُنتُم ﴾.

١٠● إنقاص زمن الغنة.

١١● زيادة زمن الغنة.

١٢● زيادة حرف مد عند الإخفاء فيكون الأداء: مدًا مع غنة، مثل:

﴿ أَنتُمْ ﴾ ← أا~نتم، ﴿ عَيْنٌ جَارِيَةٌ ﴾ ← عينوجارية، ﴿ مِنكُمْ ﴾ ← ميكم.

١٣● التدرج في أداء الإخفاء بحيث تقترب القارئةُ شيئًا فشيئًا إلى المخفى عنده.

---

[١]- وسمّاه الشيخُ يحيى الغوثاني: إظهارًا بغنة. انظري: "علم التجويد" ص: ٣٣.



وهـــذه الأخطاء لا تجتمع في طالبةٍ واحدة، بل كلُّ طالبة قد يكون لديها نوعٌ مِن هذه الأخطاء، ولذلك ينبغي أن يكون لدى المعلمة سعة أفق، وثراء فكر، ودقة تمحيص، وذلك لِتعْرف عند سماعها لقراءة الطالبة نوعَ الخطأ، ولا تقتصر فيه على نوعٍ واحد تُنبِّه عليه دائمًا، ومع جميع الطالبات.

ومما يُذكَر في هذا المجال أن إحدى طالبات دورة إعداد المعلمات ـــ وفي التدريب العملي ـــ، كانت عند إقرائها لكلِّ طالبة تنبِّه على الضغط الخيشومي فقط، برغم وجود أخطـــاء أخـــرى في أحكـــام النون الساكنة والتنوين في قراءتهن، مما فوَّت الفرصةَ على الطالبات في تصحيح الأخطاء الأخرى، وأيضًا شوّش عليهن، لأنّ البعض ليس لديهن هذا الخطأ أصلاً!

فعلى المعلمة أن تكون متفاعِلةً لا مقلِّدةً؛ فلا تقتصر في تنبيهها على نوعٍ مُعيَّن مِن الأخطـــاء؛ بل تعيش واقعَ قراءة الطالبة، وتُدقِّق في نوعِ الخطأ، وتَحْذَر التعوّدَ على نمطٍ ضيقٍ مِن الأخطاء [1].

٤ـ ينقســــم الخـطأ إلى قســـمين:

خطأ رواية[2]	خطأ مطلَق
هو أن تقرأ الطالبةُ كلمةً بروايةٍ أخرى.	هو كلُّ خطأ تقع فيه الطالبة ما عدا أخطاء الرواية.

فائدة معرفة ذلك:

إنّ مَعرفة المعلمة لهذا التصنيف يجعلها تعذُرُ ـــ في نفسِها ـــ القارئةَ التي تُخطئ خطأَ الرواية، فمثلاً إذا قرأت الطالبة: ﴿كَذَّبَتْ ثَمُودُ﴾ بإدغام التاء في الثاء[3]، فإنّ المعلمةَ

---

[1]- انظري: أصول التنبيه/ التنبيه الشامل، ص: ١٠٠.

[2]- وجدنا هذا التعبير (خطأ رواية) في كتاب: "تقويم اللسان بتلاوة القرآن"، ص: ٣٦ وما بعدها.

[3]- أدغـم الـتاء في الـثاء كلٌّ مِن الأئمة: أبي عمرو، وابن عـامر، وحمزة، والكسـائي. "الوافي في شـرح الشاطبية" ص: ١٣٢.



تُعطيها شيئًا مِن العُذْر[1]، أما التي لا تُخفِي النون عند أحرف الإخفاء مثلاً، فيكون العذرُ في حقّها أقلّ نسبيًا.

كما أنه تختلف صيغةُ التنبيه، ففي خطأ الرواية يمكن أن تُلطّفَ المعلمةُ التنبيهَ، فمثلاً: قرأت الطالبةُ: ﴿ وَإِن تَلْوُۥٓاْ ﴾ ← وإن تلُوا [2]؛ فمن المناسِب أن تُنبهَها بقولها:

"أداؤك صـــحيح ولكن في روايةٍ أخرى..!، أما في رواية حفص عن عاصم؛ فإنها تُقرأ .. كذا"، أو: "ضمُّ اللامِ خطأٌ في روايتنا.. ولكنه صحيح في روايةٍ أخرى".

أما الخطأ المطلَق، فلا شك أن المعلمةَ ستنُصُّ على أنه خطأٌ ليس بصحيح ولا تُذْكَر هنا مسألةَ الرواية.

والمعلمـــةُ الـــتي تُميِّزُ نوعَ الخطأِ مِن هذه الناحية؛ لابد أنّ لديها خلفيةً عن عِلم القـــراءات، وهذا جيد ورائع، فكم هو جميل أن تتعمق المعلمةُ في هذا العلم الجليل وتزيد مِن ثقافتها، وتنهَل منه، فتُغدق على طالباتها شيئًا مِن روائع هذا العلم[3].

٥ـ «الاسبابُ العامة لاخطاء الطالبةِ الـمبتدئةِ في التـلاوة وعلاجُها[4]:

١/ ضعف الطالبة في قراءة النصوص العادية:

ويشمل:

أ ◇ ضعفها في اللغة العربية (النحو، الصرف).

العـــلاج: أن تُكثـــر مِن قراءة الكتب المفيدة..، مما سَبَق ذِكرُه في مبحث: كيفية تصحيح خطأ في التلاوة/ مشاكل وحلول، ص: ٥٩.

---

[1]- ونقول : (بعضَ العذر) لأنّ الطالبة ترى أمامَها الحركاتِ مكتوبةً على المصحف الشريف، وقد عَلِمَتْ أنّ الإدغام علامتُه التشديد.

[2]- قرأها (تلوا) بحذف الواو الأولى وهي المضمومة وبضم سكون اللام: ابن عامر وحمزة، وقرأها الباقون بإثبات الواو الأولى المضمومة وسكون اللام. "الوافي في شرح الشاطبية" ص: ٢٤٩.

[3]- يمكن للمعلمة مطالعة بعض مراجع هذا العلم، مثل: مصحف القراءات العشر المتواترة، فكرة ونشر علوي ابن محمد بن أحمد بلفقيه، إعداد الشيخ محمد كريّم راجح والشيخ محمد فهد خاروف، وكتاب: "الوافي في شرح الشاطبية".

[4]- هذه الفقرة (الخامسة) مُستفادة من كتاب "أساليب تدريس التربية الإسلامية".



ب ◇ ضعف أو خلل في نطق الحروف [1]:

فالطالبة قد تنتسب إلى مدارس التحفيظ، ولديها أحرفٌ تعوّدتْ على اللحن فيها، **والخلل في الحروف له أسباب منها:**

١ـــ عدم نطق الحرف صحيحًا في الطفولة، وترك تنبيه الأهل وتصحيحهم له.

٢ـــ غلبة اللهجة العامية على الفصحى، فتعتاد الطالبةُ نطقَ الضاد ظاءً والقاف غينًا، والألف بالإمالة، فما تقوله خطأً في لهجتها العامية ينتقل إلى الفصحى.

٣ـــ تكلُّم الطالبة بلغةٍ أعجميةٍ إضافةً للعربيةِ، مما قد يُضعِف اللغةَ العربيةَ لا سيما إذا كـــان النطقُ باللغة الأعجمية هو الغالب، فينقلِب مخرجُ الراء إلى بطن اللسان، وتغلُظ الألفُ، وتمتزج الحاء بالهاء.

ومِن الطالبات مَن لا تدري أنّ لديها حرفًا تخطئ في مخرجه، ولا تنتبه إلى وجوب تصحيحه.

ونَخُصُّ بالذّكر الحروفَ التاليةَ وما يَشيعُ فيها مِن أخطاء واضحة:

الأحرف اللثوية	←	وضع طرف اللسان عند صفحة أو أصول الثنايا العليا
الجيم	←	تحويلها إلى دال
الراء	←	لدغة
أحرف الصفير	←	تحويلها إلى أحرف لثوية أو قريبة مِن اللثوية
الضاد	←	نطقها ظاءً
القاف	←	تحويلها غينًا أو كافًا
اللام	←	وضع طرف اللسان على باطن الشفة العليا أو رؤوس الثنايا العليا
الهاء	←	مزجها بالحاء

[1] - أدرجْنا هذا النوعَ مِن الأخطاء تحت أخطاء التلاوة (وليس التجويد)، وذلك لأنّ الطالبةَ التي لديها خللٌ في مخــرج حرفٍ ما؛ تقرأه كذلك في غير القرآن الكريم غالبًا، مما يعني أنّ المفروضَ ألاّ تُخطئ فيه الطالبةُ حتى ولو لم تدرسْ التجويدَ.



العلاج:

○ أن تعرف المعلمةُ سببَ الخطأ في المخرج لدى الطالبة..:

هل تُقَدِّم اللسانَ عن المكان الصحيح، أم تؤخره، كما في (ك) و (ق)؟

هل تَقْلِبُ طَرَفَ اللسان لِلوراء كما في (ر)؟

هل تعتمد اعتمادًا كليًا على طرف اللسان في أحرف الصفير؟

وهل.. وهل.. إلخ، مما يسهّل على المعلمة البدءَ بتصحيحِ المخرجِ للطالبة.

○ أن تتَّبع المعلمةُ أساليبَ تصحيح الخطأ التي سبق ذكرُها في الجداول الخاصة بها.

○ إصرار المعلمة على أهميةِ أن تصححَ الطالبةُ المخرج.

○ حثُّ الطالبةِ على الصبر والمران اللذين بهما تستطيع أن تصحح المخرج — بإذن الله — وذلك لأنه شيء اعتادت عليه لسنوات، فيحتاج إلى وقتٍ للتصحيح، واختصار هذا الوقت مرهون بالجدّ والحرص.

○ تشجيع الطالبة عندما تنجح في محاولاتها الأولى في التمييز بين طريقة النطق الصحيح للحرف والنطق الخاطئ.

○ نصح الطالبة بدراسة "القاعدة النورانية".

○ مرافقة كل ما سبق بحض الطالبة على دعاء الله ﷻ أن يَفتحَ عليها ويحُلَّ عُقدةً مِن لسانِها، فهو القريب المجيب سبحانه.

ج ◇ عدم معرفةِ الطالبة لقواعد الرسم القرآني لحروف اللغة العربية:

وذلك لاختلاف بعضها عن الرسم الحالي المعاصر.

العلاج:

○ أن ترسم المعلمةُ الكلمةَ على السبورةِ بالرسم العثماني، وبجانبِها الكلمةَ نفسَها بالرسم الحاليّ، وتقارن بينهما في الرسم والنطق.

○ أن تطلبَ مِن الطالبة أن تكتبَ الكلمةَ كما هي في الرسم الحاليّ على هامش الصفحة في مصحفها، ريثما تتعودُ على قراءةِ الكلمة بالرسم العثماني، كما أنه يوجد في هامش بعض طبعات المصحف جزءٌ مخصصٌ لبيان كيفية رسم بعض الكلمات بالقواعد الحالية، فيُمكِن إرشادُ الطالبةِ للعودة إليها.



د ◇ **قلة معرفة الطالبة لبعض الرموز في المصحف:**

مثل: الحرف الذي يُكتَب ولا يُلفَظ، الحرف المشدَّد، الحرف المنوّن» [١].

العلاج:

أن توضح المعلمةُ كلما استلزم الأمرُ شكلَ هذا الرمز، أو سببَه، وعلامَ يدلّ؟ حتى قبل أن تصلَ إلى شرحِ الدرس الذي يتعلق بهذا الرمز.

مثال:

رمز همزة الوصل في المصحف، ينبغي أن تتعلمَه الطالبةُ ابتداءً من المستوى الأول، وتَعْلَـــمَ حكمَه وصلاً وابتداءً، وإن كان لا يُدْرَس إلا في المستوى الثاني، فلا يصحّ أن تمرَّ الطالبةُ على المستوى الأول ولم تتعرف على كيفية التعامل مع هذا الرمز.

٢/ أخطاء ناتجة عن جهل الطالبة بأحكام التجويد:

هذه الأخطاء ستقلُّ وتتلاشى ـــ بإذن الله ـــ تدريجيًا على مدى ما تتلقّاه الطالبةُ مِن دروسٍ في التجويد وما تتدرب عليه مِن أحكامٍ في التلاوة.

٦ـ الأسباب العامة لبطء أو عدم تحسن الطالبة في التلاوة:



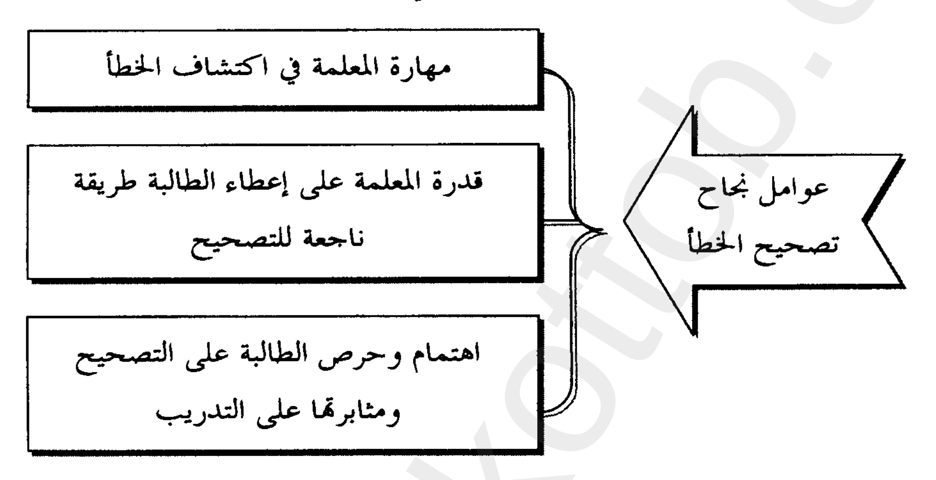
[١]- "أساليب تدريس التربية الإسلامية" ص: ١١٢ و١١٣. بتصرف.



فعلى المعلمة أن تنتبه لهذا الأمر وتحاول تداركَه، فتبحث عن هذه الأسباب، وتسعى في علاجها مع الطالبة، فقد تكون وراءها أسبابٌ أخرى مثل: الحالة النفسية أو الصحية، أو الظروف الاجتماعية.. أو طبيعة الطالبة من حيث كونها تحتاج إلى حث وتشجيع...إلخ؛ فتتعاون مع الطالبة للتخلص منها قدر المستطاع.

٧ـ عوامل نجاح تصحيح الخطأ (بعد فضل الله عز وجل):

إن نجاح عملية تصحيح أي خطأ يقوم بعد فضل الله عز وجل وتوفيقه، على ثلاثة عوامل مرتبط بعضها ببعض، يوضحها الشكل التالي:



فلا يكفي أن تكتشف المعلمةُ الخطأ، ولا يكفي أن ترشد الطالبةَ إلى كيفية التصحيح، بل لابد مِن تدرُّب الطالبة تدرُّبًا مكثَّفًا مستمرًا لتتمكَّن مِن إتقان الأحكام، وينطلق لسانُها حال القراءة.

فما دامت المعلمةُ غير مقصِّرة في التوجيه والتنبيه، ومع ذلك لا تتحسَّن قراءة الطالبة؛ فهناك إذًا خللٌ في تدرُّبها، أو قلة في مثابرتها، فلابد مِن متابعة الطالبة في كيفية تدرُّبها، ومدى استمرارها على ذلك.



٨ـ «أدوات التصويت والنطق[١]:

مـن المفيد أن تأخذ المعلمة فكرةً عن هذا الموضوع لأنه مِن صميم عملها؛ فهي تتعامل مع أصوات وحروف...

فهنـاك أجهزةٌ وأدواتٌ في جسم الإنسان [٢] يقوم بعضُها بوظيفة التصويت وتغيير نغمات الصوت عُلُوًّا وانخفاضًا، كما يقوم بعضُها الآخرُ بتمييز هيئة الصوت وشخصيته، كما يقوم بعضُ هذه الأدوات بتجويدِ حروف الكلام وتحسينِ النطق، إلى جانب وظائفها الفيزيولوجية.

وتنقسم أدوات التصويت والنطق إلى أنواع ثلاثة هي:

أ. أدوات التصويت وتغيير نغمات الصوت: وهي:

- النَّفَس الخارج من الرئتين بقوة الإرادة.
- مجرى النفس المبتدئ بالرغامى والمنتهي بالشفتين أو الأنف.
- الحنجرة بما فيها الحبلان الصوتيان.

ب. أدوات تمييز هيئة الصوت وشخصيته: وهي:

- الجوف الحلقي بما فيه الحنجرة.
- عضلات البلعوم والحنكين.
- اللوزتان.
- سقف الحلق.
- الجيوب الأنفية.
- الأسنان.

ج. أدوات تجويد الحروف وتحسين النطق: وهي:

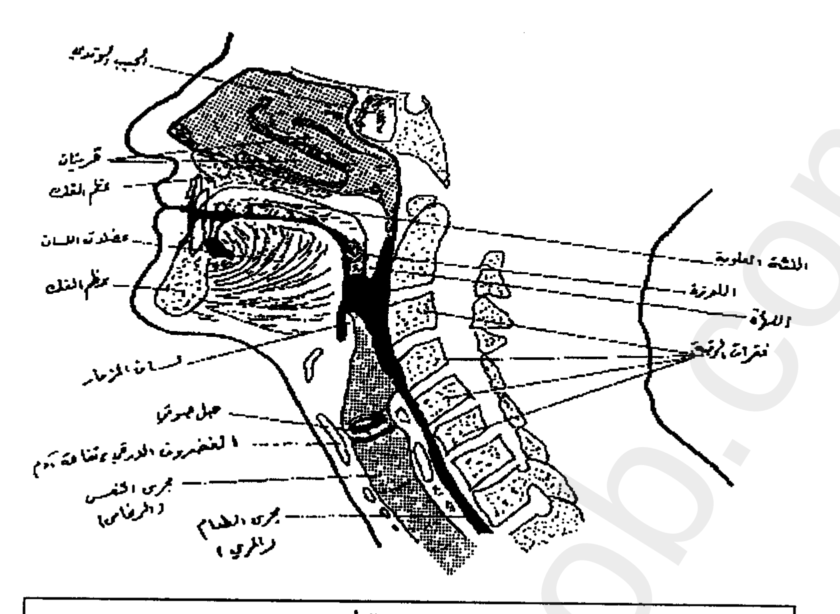
- عضلات البلعوم والحنكين.
- اللهاة.
- عضلات اللسان.
- سقف الفم.
- الأسنان.
- الجوف الأنفي.
- الشفتان وعضلاتهما.

---

[١]- النقطتان ٨ و ٩ وما اندرج تحتهما مِن شروح؛ جميع ذلك نَقْلٌ مِن كتاب "حق التلاوة" لفضيلة الشيخ حسني شيخ عثمان، ص: (١١٨ ـــ ١٢٠)، بشيء من التصرف.

[٢]- انظري الشكل في الصفحة المقابِلة.





منظر لمقطع الرأس
ويظهر فيه أكثر أدوات التصويت والنطق (كما جاء في كتاب "حق التلاوة" ص: ١١٩)

٩ـ آلية التصويت والنطق:

أ) يخرج النفَسُ الإرادي من الرئتين باتجاه الفم أو الأنف، فيَصِلُ في أعلى الرغامى إلى فتحةٍ ضيقةٍ متطاولة تعترض جوفَ الرغامى ـــ عند الحنجرة ـــ يحددها ويتحكّم في شـــكلها الحبلان الصوتيان، ويصطدم النفَسُ الإراديُّ أثناء مروره من هذه الفوهة بهذين الحبلين الصوتيين فيهتزان ليُصدِرا موجاتٍ صوتيةً تنطلق مُنبعِثةً مِن فتحة الحبلين الصوتيين في مسارٍ دائري باتجاه الأعلى لتمُرَّ بأدواتِ تمييزِ هيئة الصوت وشخصيته.

ب) وتتشكل هيئةُ الصوتِ وشخصيتُه بتأثُرِ الموجات الصوتية بالأجواء والأجواف المحيطةِ بها وأشكالِها وأحجامِها وتحرُّكاتها التي تختلف مِن شخص لآخر، ومن ذكر وأنثى وصـــغير وكـــبير وصـــحيح ومعتل، فمثلاً حين يطرأ على الحبلين الصوتيين ـــ كما في الحالات المرضية ـــ ما يُغيّر شكلَهما وتوترهما؛ يتغير تبعًا لذلك صوتُ المريض، فإذا ازداد التورمُ والتضخم؛ أُصيب المريضُ ببحَّة، وقد يختفي صوتُه وينعدم نتيجةَ تعطُّل دور الحبلين الصوتيين الوظيفي.

ج) أمـــا تجويد الحروف وتحسين النطق؛ فيحصل عند قيام أدوات تجويد الحروف بوظائفها، ويبدأ هنا تعلُّقُ معرفة مخارج الحروف وصفاتها بعلم التجويد، فعلم التجويد لا يـبحث في شدة توتر الصوت (وظيفة الحبلين الصوتيين) ولا في قوته وضعفه، إنما يبحث في أوضـــاع اللسان أو الشفتين عند نطق الحرف، وكذلك يبحث في صفات الحرف التي يجب أن يتصف بها عند نطقه (مِن غِلَظٍ وتفخيم، أو رقةٍ ونحول، وجهرٍ أو همس، وشدةٍ أو رخـــاوة، وإطباقٍ أو انفتاح، أو صفير، أو قلقلة، أو تفشٍّ أو غنة) مما تقع مهمةُ أدائه على أدوات النطق الأخرى (التي تُهيئ الأجواءَ والأجوافَ الداخليةَ للبلعوم والحلق والأنف كي تخرج الأحرفَ مِن مخارجها متصفةً بصفاتها).

وربمـــا كـــان في هذه العجالة المختصرة كفاية لتبيين تعلُّق علم التجويد من بين القضايا الأخرى التي تتصل به اتصالاً فيزيولوجيًا أو آليًا، كما تُبيِّن دقةَ الأوائل مِن علماء ديننا رحمهم الله في تعريفاتهم التي سبقت علومَ الغربيين مِن مئات السنين» [1].

وللمعلمة أن تُطلِع طالباتها على شيءٍ من هذه المعلومات أو إرشادِهم إلى الاطلاعِ علـيها في مظانِّها مِن كتب التجويد أو الصوتيات، ومِن المهمِّ أن تجمع المعلمةُ مع ذلك ربطَ القلوب بالله الخلاّق العظيم، حيث تتجلى في عملية النطقِ جوانبُ مِن قدرته ﷻ.

وفي ذلك قال العلاّمةُ ابن القيم رحمه الله:

«ثم تأمَّـــلْ هذا الصوتَ الخارجَ مِن الحلقِ وتهيئةَ آلته، والكلامَ وانتظامَه، والحروفَ ومخارجَها وأدواتِها ومقاطعَها وأجراسَها؛ تَجِد الحكمةَ الباهرةَ في هواءٍ ساذَجٍ يَخرُج مِن الجـــوف، فيَسْلُك في أنبوبةِ الحنجرة، حتى ينتهي إلى الحلقِ واللسان والشفتين والأسنان، فـــيَحدُث له هناك مقاطعُ ونهاياتٌ وأجراسٌ، يُسمَع له عند كلِّ مقطعٍ ونهايةٍ جرسٌ مُبينٌ منفصِـــلٌ عـــن الآخر، يَحْدُث بسببه الحرفُ، فهو صوتٌ واحدٌ ساذجٌ يجري في قصبةٍ واحـــدة حتى ينتهي إلى مقاطع وحدود تَسمَع له منها تسعة وعشرين حرفًا يدور عليها الكلامُ كلُّه أمرُه ونهيُه وخبره واستخباره» [2].

ألا ﴿ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ ﴿١٤﴾ ﴾ (المؤمنون)

---

[1] - "حق التلاوة" لفضيلة الشيخ حسني شيخ عثمان، ص: ١١٨ــ ١٢٠ ، باختصار وشيء من التصرف.

[2] - "مفتاح دار السعادة" (١/ ٢٦٨).



١٣. بين الدقة والتشديد

أحيانًا... توصف الدقةُ في التنبيه بأنها تشديد ومبالغة، وللوهلة الأولى قد يبدو الأمر كذلك، ولكن لا تلبث الحقيقةُ أن تتجلى؛ فنرى أن الدقةَ ما هي إلا وسيلة ضرورية لتمحيص القراءة مِن الأخطاء، تجعل تلاوةَ الطالبةِ تصبُّ في قالبها الصحيح، بحيث «تكون ســهلةً، لا تصنُّع فيها ولا تنطع، ولا تَخْرُجُ عن طباع العرب وكلام الفصحاء»[1]، فبهذا يكون السعيُ للوصول إلى قراءة الرسول ﷺ قدر الاستطاعة.

أما التشديد في التنبيه؛ فهو مبالغة وتكلفٌ وتعسُّف، يجعل تلاوةَ الطالبة تخرج عن عُرف القراءة، مثل: الضغط الزائد على الحروف، والتمطيط، وزيادة زمن المدود والغنات عن زمنها اللازم لها.

فالدقــة لا تعني التشديد ولا التكلف، بل هي أمرٌ هام مطلوب في تعليم كتاب الله ﷻ، يجعل المعلمةَ أهلاً للتوجيه والتنبيه والتصحيح، ويرفع مستوى تحسُّنِ قراءة الطالبة.

مُسَوِّغات الدقة في تصحيح أخطاء التلاوة:

١ الحرص على القراءة باللفظ الذي أراده المولى ﷻ:

فكلمات القرآن الكريم هي كلام باري الخليقة العظيم المنّان، فقد «نَسَبَ فِعلَ القراءة إلى ذاته العليّة سبحانه في قوله:

﴿ فَإِذَا قَرَأْنَـٰهُ ﴾ (القيامة: ١٨)، وهذا مبالغة في التأكيد على أنّ ما قرأه جبريل عليه السلام هو اللفظ الذي أراد الله ﷻ أن يقرأه، وبالهيئة ذاتها التي أرادها ﷻ»[2].

والدقةُ وسيلةٌ لِلقراءة باللفظ الذي أراده المولى تعالى.

---

[1] - "النشر" (١/ ٢١٣).

[2] - " تلقي النبي ﷺ ألفاظ القرآن الكريم" ص: ٨٠.



٢❑ **التلاوة عبادة توقيفية:**

إنَّ «قراءةَ القرآن عبادةٌ تَوقيفية تتوقف على صفة تلقيها بالسند المتواتر إلى رسول الله ﷺ ، وسلسلة السماع بالقرآن تنتهي إلى مقام الألوهية

لأنه به الإلـــه أنـــزلا وهكذا منه إلينـــا وصـــلا

فكما أن صفة الصلاة توقيفية؛ فكذلك صفة القراءة توقيفية، لا فَرْق بينهما، فكلاهما عبادة يتصل سندُها إلى رسول الله ﷺ.

ولم يُترَك الرسولُ ﷺ أن يَقرأ القرآنَ مِن صحيفةٍ ونحوها، وإنما عُلِّم تعليمًا، ولُقِّن تَلقينًا، وأُمِر بالحرص والتثبُّت وعدمِ تلقُّف الوحي، وأُمرنا كذلك أن نقرأ القرآن على هذه الصفة، فقد قال ﷺ لأصحابه:

((اقرؤوا كما عُلِّمتُم؛ فإنما أهلَك مَن كان قبلكم اختلافُهُم على أنبيائهم))[1].

وأَمَر النبيُّ ﷺ أصحابَه أن يأخذوا القرآنَ ويتعلَّموه عن أربعةٍ منهم، كانوا أفضل تلاوةً، لِيتَعَلَّموا منهم صفةَ الأداء، وكيفيةَ نُطقِ آي التنـــزيل، وذلك ضِمن مَن عيَّنهم النبي ﷺ مِن جيلِ الصحابة لتعليم الناس»[2].

وفي الأثر: «كان ابن مسعود ﷺ يُقرئ القرآنَ رَجُلاً، فقرأ الرجُل: ﴿ إِنَّمَا ٱلصَّدَقَـٰتُ لِلْفُقَرَآءِ وَٱلْمَسَـٰكِينِ ﴾ (التوبة: ٦٠) مُرسَلَةً، فقال ابن مسعود: ما هكذا أقرأنيها رســـولُ الله ﷺ، قال: كيف أقرأَكَها يا أبا عبد الرحمن؟ قال: أقرأنيها: ﴿ إِنَّمَا ٱلصَّدَقَـٰتُ لِلْفُقَرَآءِ وَٱلْمَسَـٰكِينِ ﴾ ؛ فمدّها»[3].

وقـــد قـــال الشيخ عبد الفتاح المرصفي عقب إيراده هذا الحديث ـــ الذي وصفه الحافظُ ابن الجزري بأنه «حديث جليل حُجَّةٌ ونصٌّ في هذا الباب»[4] أي باب المد ـــ:

---

[1] - رواه ابـــن جرير في "تفسيره"، وحسَّنه والِدُنا ﷺ "صحيح الجامع" (١١٨٢). وانظري نحوه في "السلسلة الصحيحة" تحت الحديث: (١٥٢٢)، و"صحيح موارد الظمآن" (١٤٩٢).

[2] - "فن الترتيل" (١/ ٢٠٧ ـــ ٢٠٩).

[3] - أخرجه الطبراني في "المعجم الكبير"، وحسَّنه والِدُنا "السلسلة الصحيحة" (٢٢٣٧).

[4] - "النشر" (١/ ٣١٦).



«فابنُ مسعود الذي هو أشبه الناس سمتًا ودَلاًّ برسولِ الله ﷺ أنكر على الرجل كلمة ﴿للفقراء﴾ مِن غير مد، ولم يرخص له في تركه، مع أن فِعْله وتركه سواء في عدم التأثير على دلالة الكلمة ومعناها، ولكن لأنَّ القراءةَ سُنّة متَّبعة يأخذها الآخر عن الأول؛ أنكر ابـــن مسعود ﷺ على الرجل أن يقرأ بغير قراءة النبي ﷺ التي أقرأ ها أصحابَه رضي الله عنهم أجمعين»[1].

هذا وإن «قراءة القرآن عبادة، والعبادة عملٌ، لا بد فيها مِن توافر رُكنين لقبولها كما هو مقرر شرعًا، الركن الأول: هو الإخلاص، والركن الثاني: هو المتابعة والموافقة لما جاء بـــه رسولُ الله ﷺ ، وهذه الموافقة هي قراءة القرآن بالكيفية التي نزل بها الوحي، والتي نقلـــها إلينا أئمة القراءة ووصلت إلينا عن طريق التواتر مِن رسولِ الله ﷺ»[2]. وحتى نصل إلى هذه الموافقة؛ لا بد مِن تحرِّي الدقةِ في تعليم القرآن الكريم.

٣□ العناية بأصل الدين:

فقـــد ألقى سماحةُ الشيخ عبد العزيز بن باز رحمه الله محاضرةً في جامعة أم القرى بمكة المكرمة المكرمة بعنوان: "العناية بالتراث الإسلامي" فقال رحمه الله:

«لا شكّ أن التراث الإسلامي أمره مهمٌّ، والعناية به واجبة، وعلى رأس هذا التراث: كتابُ الله ﷻ، وسنة رسوله ﷺ، فهُما أعظم تراث وأنفع تراث، وهما أصل دين الإسلام وأساسه، خلَّفهما لنا رسولنا ونبينا محمد بن عبد الله عليه مِن ربه أفضل الصلاة والتسليم، والله يقول في كتابه العظيم:

﴿ ثُمَّ أَوْرَثْنَا ٱلْكِتَٰبَ ٱلَّذِينَ ٱصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا ﴾، وعلى رأس المصطفَين رسولُه الكريم عليه أفضل الصلاة والسلام، ثم صحابتُه الكرام، ثم أتْباعُهم بإحسان، جعلنا اللهُ وإياكم مِن أتباعهم بإحسان.

فكتاب الله فيه الهدى والنور، وهو أعظم التراث، وأفضل التراث وأصدقَه، فيه الهدى والنور....»[3] . إلى أن قال رحمه الله:

---

[1]- "هداية القاري" (١/ ٤٨). بتصرف يسير.

[2]- "فن الترتيل" (١/ ١٩٣).

[3]ـــ "مجموع فتاوى ومقالات متنوّعة للإمام عبد العزيز بن باز" (٦/ ٢٦٥ و٢٦٦).



«فالــواجب على أهل الإسلام العنايةُ بهذا الكتاب العظيم، وحِفظُه، والمُذاكرة فيه، وتدبُّر معانيه، **ونقل ألفاظِه ومعانيه للناس كما أُنزل..**»[1].

ثم قال:

«ومِـن أعظـم العـناية بالتـراث: العـناية بالمخطوطات الحديثية، والمخطوطات التفسـيرية، والمخطوطات الفقهية لأئمة الإسـلامِ المعروفين المحتَجّ بهم... وهكذا كتب اللـغة العربية، والقواعد العربية، وكتب التاريخ الإسلامي، والسيرة النبوية، كلها **تجب** العنايةُ بها، حتى تُنقَل سليمةً صافية مِن عبث العابثين وكذب الكذّابين»[2].

فإذا كان المسلمون مُتعَبَّدِينَ **بنَقْلِ ألفاظِ القرآن الكريم ومعانيه**، وإذا كانت العنايةُ بالكتب ما سِوى القرآن الكريم **واجبةً عليهم**؛ فما بالنا بالعناية بألفاظ القرآن الكريم دقةَ نقلٍ وحُسنَ رعاية؟!.

٤☐ النصيحة لكتاب الله تعالى:

فقــد قــال رسول الله ﷺ: **((الدِّينُ النَّصِيحَةُ، قُلْنا: لِمَنْ؟ قَالَ: للهِ وَلِكِتَابِهِ وَلِرَسُولِهِ وَلأَئِمَّةِ الْمُسْلِمِينَ وَعَامَّتِهِمْ))**[3].

وجاء في شرح الإمام النووي رحمه الله على صحيح مسلم:

«وأما النصيحة لكتابه سبحانه وتعالى: فالإيمان بأنه كلام الله تعالى وتَنْزيله، لا يشبهه شيءٌ مِن كلام الخلق، ولا يَقْدِر على مثله أحدٌ من الخلق، ثم تعظيمه **وتلاوته حق تلاوته وتحسـينها** والخشـوع عـندها، **وإقامة حروفه في التلاوة**، والذبّ عنه لتأويل المحرفين وتعـرض الطاعـنين، والتصديق بما فيه، والوقوف مع أحكامه، **وتفهم علومه** وأمثاله، والاعتبار بمواعظه، والتفكر في عجائبه، والعمل بِمُحْكَمِه، والتسليم لمتشابهه، والبحث عن عمومه وخصوصه وناسخه ومنسوخه، **ونشر علومه**، والدعاء إليه»[4].

---

[1]- المرجع السابق (٦/ ٢٦٥ ــ ٢٦٧).

[2]- المرجع السابق (٦/ ٢٦٥ ــ ٢٧٢).

[3]- "صحيح مسلم" (١ــ الإيمان/ ٢٣ــ بيان أن الدين النصيحة/ ٥٥).

[4]- "صحيح مسلم بشرح النووي" (٢/ ٢٢٦).



فمــن النصيحةِ لكتاب الله أن تُدقق المعلمةُ حتى تقرأ الطالباتُ القرآنَ الكريمَ قراءة صحيحة.

٥☐ تبليغ القرآن الكريم على الكيفية الصحيحة:

إن كيفــية تــلاوة القرآن الكريم «مما تلقاه التابعون عن الصحابة رضوان الله عليهم وعــنهم أخــذ تابعو التابعين حتى وصلت إلينا عن طريق التلقي والتلقين مصداقًا لقوله تعالى: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ۝ ﴾ (الحجر: ٩) »[1] فلا شك أنّ الله تعالى حافظٌ كتابَه، فقد تكفَّل سبحانه بذلك وما على عباده إلا السعي والأخذ بأسبابِ هذا الحفظ، ومِن تلك الأسباب: العناية بحروفه وكلماته عنايةً بليغةً، ليكون ذلك حصنًا منيعًا مِن أي مؤثِّــر قــد يطرأ على مباني الكلمات القرآنية، وهذا ما دأب عليه سَلَفُنا، فحرصوا على قراءة القرآن الكريم منضبطًا بقواعد ترتيله، حتى وصل إلينا غضًا نديًا كما أُنزِل.

ولــو أن كل قارئ للقرآن الكريم مِن لدُن عهد النبوة إلى يومنا هذا تَساهَلَ بحرفٍ واحــد أو حكمٍ أو صفةٍ واحدة؛ فكيف سيكون الحال ونحن في هذا العهد البعيد؟! وما هــو شأن تلاوتنا للقرآن الكريم في قابل الأيام؟!، كما أنه بالرغم مِن هذا التدقيق؛ يبقى لدى الكثير بعضُ الأخطاء في التلاوة؛ فكيف بدونه ؟!

٦☐ المحافظة على المعنى الصحيح لألفاظ القرآن الكريم:

إنَّ التدقيــق في تصحيح أخطاء التجويد؛ يُعلِّم القارئةَ أنْ: تخلِّص انفتــاح الذال في: ﴿ مَحْذُورًا ﴾، فتتجنب نُطقَها ﴿ مَحْظُورًا ﴾، ولو خالفت ذلك؛ لَتَغَيَّرَ المعنى... وتُرَقِّق السين في: ﴿ سُورَةٌ ﴾ ، لــئلا تصبح صادًا!... وتحذر مِن فَتْح القلقلة في كلمة: ﴿ خَلَقْنَآ ﴾ لئلا يتغير المعنى، فالدقة تُجنِّب القارئةَ تحريفَ اللفْظِ الذي يؤدِّي إلى التباسِ المعنى.

ذلــك «أن قــراءة القرآن على الهيئة التي نزل بها؛ حِفْظٌ لكتاب الله تعالى، وكمالُ الحِفــظ يتوقف على كمال الحافظ، والحافظ هو اللهُ سبحانه، ولا يُحفَظ معنى القرآن إلا

---

[1] - "مناهل العرفان" (٢/ ١٧).



إذا حُفِظ مبناه، فدلّ ذلك على أن التجويد مِن لوازم حِفظ الله تعالى لِكتابه»[1]، ووسيلة الحفاظ على تلك الهيئة: التدقيق في الأخطاء وتصفية القراءة من أي شائبةٍ تُخِلّ باللفظ.

٧☐ **حقّ هذا العلم:**

فإنّ ما تُدقق فيه المعلمةُ لا يخرُج عن نطاقِ علمِ التجويدِ الذي هو إعطاء **كل** حرفٍ حقَّه ومُستحقَّه، ولا يتأتّى ذلك إلا بالتدقيق.

٨☐ **خصوصية التعليم:**

فإن اختصاص طائفةٍ مِن المسلمين في هذا العلم الشريف تعلمًا وتعليمًا، يدعوهم إلى الدقة أكثر مِن غيرِهم، لأنّ لديهم مطلب مهمّ وهو المهارة في قراءة القرآن الكريم، والحفاظ على كلماته مِن التغيير والتبديل.

٩☐ **أمانة التعليم:**

فالأمانةُ المنوطة بالمعلمة تجعلها تقف عند كلّ خطأ، إذ تشعر أنه لا بد أن تنبه طالبتَها على كلّ خطأ تسمعه (حسب المستوى)، فديننا الحنيف يحفّزُنا على الإتقان، وقد قال ﷺ:

((إن الله يُحِبُّ إذا عمل أحدُكم عملاً أنْ يُتْقِنَه))[2]، والدقةُ مِن إتقان العمل.

كما أنه مِن أساسيات مهمة المعلمة: تخريج حاملاتٍ للقرآن الكريم؛ فالمعلمة تؤثّر في طالباتها بطريقةِ كلامِها، ولباسِها، وإخلاصِها في تعليمِها، وحتى بدقةِ تنبيهها، فكم من طالبةٍ شعرتْ بصدقِ وأمانةِ معلمتِها عندما رأتْها تحرصُ على تنبيهها على أدقِّ أخطائِها.

فالدقة صفةٌ ينبغي أن تتحلى بها المعلمةُ في جميع جوانب عملها، ولكلِّ جانبٍ مكانتُه مِن اللقاء الدراسي، فهي تدقق أيضًا في سلوكياتِ الطالباتِ وكيفيةِ توجيههن، وتقديمِ النصائح لهن في أمور الدين والدنيا، وذلك لتُخرِّج في النهاية طالبةً حاملةً فعلاً لكتاب الله ﷻ.

---

[1]- "فن الترتيل وعلومه" (١/ ٢١٠)، بتصرف يسير.

[2]- "السلسلة الصحيحة" (١١١٣).



١٠ □ بُعدنا عن الفصحى:

واستخدامُنا للَّهجةِ العاميّة، انعكس سَلْبًا على كيفية قراءتنا للقرآن الكريم فضلاً عن كيفية نُطقنا للحروف عمومًا، مما اضطر معلمي هذا العلم إلى زيادة التنقية للحروف عن طريق التدقيق.

«قال تعالى: ﴿ إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ۝٢ ﴾ (يوسف)،

فالقرآنُ نَزَل بلغة العرب، وكان العربُ يَنطقون الحروف صحيحةً، وينطقون في كلامهم بالإدغام والإظهار والغنة والمد والقصر والإشمام... إلخ، دون معرفة أسمائها، فوجود ذلك في القرآن أوجَب لأنه أصل اللغة»[1] ، فمَن يشعر بأن تعليم تلاوة القرآن الكريم فيه تشديد ومبالَغة؛ إنما يشعُر به لبُعدنا في كلامنا العاديّ عن تلك الأحكام المندرجة تحت الفصاحة والبيان، وهذا السبب هو ذاته دافِعٌ للتدقيق في تعليم التجويد!.

١١ □ التواؤم بين الدقة والتفاعل مع القرآن الكريم:

كما أنّ المسلمَ يستطيع ــ بفضلِ الله ﷻ ــ أن يَجمَع في صلاته بين الخشوع والمحافظة على سننها وهيئاتها مثل: عدد التسبيحات، كيفية وضع الأصابع في الركوع والسجود، بل إنّ محافظتَه على ذلك أساسٌ جوهريٌّ في تحقيق مزيدٍ من الخشوع؛ كذلك يُمكِن للقارئ أن يَجمَع بين التدبر لما يتلو والدقة في التلاوة، فلا يصرفه ــ مثلاً ــ تحقيقُ المخارجِ أو الصفاتِ أو ضبطُ المدود عن التأثُّر بمعاني القرآن الكريم.

فلا تعارُض بين الروح الجوهرية للقرآن الكريم والتدقيق في التنبيه، كما أنّ المعلمةَ بثقافتها الدينية تستطيع أن تحيا مع النفحات الإيمانية مع قولِها: "فخمي .. رققي ..!" وذلك عندما **تستشعر مع طالباتها** ما يلي:

أ • «القرآن كلام الله سمعه جبريلُ عليه السلام مِن رب العالمين، ونَزَل به على محمد ﷺ، وتلاه عليه»[2]، فالمعلمةُ تدقق لأنها تريد أن تُعلّم كلامَ الله تعالى كما أنزله ﷻ.

---

[1] - "فن الترتيل وعلومه" (١/ ٢٠٦).

[2] - " فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء" (٤ [التفسير] / ص: ٥).



ب • طاعة الله ﷻ ورسوله الكريم ﷺ وهي تدقق، لأنها تريد الوصول بطالباتها إلى قــراءةِ الرسول ﷺ عن طريق هذه الدقة، فمَن يدقق ويحرص على متابعة الرسول ﷺ في حرفٍ؛ حريٌّ به أن يحرص على متابعته في سائر ما أُمر به.

١٢ ☐ تعلم التلاوة مرحلة محدودة في مسيرة طالب العلم:

«إن اشــتغال القــارئ بأحكام التجويد يكون في المرحلة الأولى أثناء التعليم وتقويم اللســان، ثم لا يكــون له بعد ذلك تَعَلُّقٌ في الذهن يَصْرِفه عن تدبر القرآن الكريم، وإلا كانت قراءةُ القرآنِ نفسُها بالنظر في سطوره أو بمتابعة حِفظِه في الذهن شاغلةً للمرء عن التدبُّر والتأمُّل، فأداءُ القرآنِ صفةٌ ملازِمةٌ له تلازُمًا ذاتيًا لا تنفكّ عنه، تمييزًا له عن سائر الكلام، وهي صفة كلام رب العالمين عن طريق الوحي الْمُنَزَّل»[1].

فالدقــة الــتي كانت وسيلة للطالبة لتتقن بها الأداء؛ لا تلبث أن تصبح وسيلة للتأثر بالمعاني، وذلك لأنّ مرحلة التدرُّب على التجويد قد تطورت إلى «مرحلة المهارة والإتقان، وهي المرحلة التي تتكون فيها لدى الطالبة مَلَكةٌ تقرأ بها القرآن سليقةً وسجيةً دون تكلُّف ولا تصــنُّع، ولا اشتغال بأحكام التجويد، ونطق الحروف، حيث يتم ذلك تلقائيًا دون فكــرٍ ولا نَظَر، بل ينصرف إلى التدبُّر والخشوع، وحُسْن العمل»[2]. وقد ذكرنا طرفًا من الأمثلة على ذلك في فقرة: التجويد مِن وسائل التدبر، ص: ١٦١.

١٣ ☐ اغتنام الوقت:

فإن المعلمة الحصيفة[3] تبذل قصارى جهدها في تعليم طالباتها والتدقيق على حروفهن، وذلــك لتَختصر عليهنَّ الوقتَ، فنحن نرى المعلمةَ المتقنةَ سرعان ما يَتَخَرَّج على يديها طالبةٌ مؤهَّلةٌ لِطلب العلم الشرعي الممتدِّ بأصوله وفروعه، أما علم التجويد فهو علمٌ يُتَلَقّى جُملةً في زمنٍ معينٍ، ثم ليس على متعلِّمه إلا الأخذُ به تطبيقًا، لِيُحافِظ على مهارته فيه،

---

[1]- "فن الترتيل وعلومه" (١/ ١٩٧)، بتصرف يسير.

[2]- المصدر السابق (١/ ١٣٤).

[3]- «الحصــافة: ثخانة العقل، حَصُفَ حَصافَةً إذا كان جيد الرأي مُحْكَم العقل، والحصيف: المُحكَم العقلِ، وإحصاف الأمر: إحكامُه». "لسان العرب" (٩/ ٤٨).



فلهذا نطالب المعلمةَ بالتدقيق لتوفير الوقت، ففرقٌ بين طالبة تبقى في حدود علم التجويد سنوات وذلك إما لإهمالها أو لِقلة تدقيق معلمتها؛ وطالبة أخرى مُجِدَّةٍ حريصةٍ أنعمَ اللهُ عليها بمعلمةٍ دقيقة فتُسابِق هذه الطالبةُ إلى النَّهْلِ مِن علومٍ أخرى.

١٤□ تخريج معلمة متقنة:

إنّ مِن تبعات مهمة المعلمة: تخريجَ معلمة للقرآن الكريم، وليس تخريج طالبةٍ تتقنُ تلاوةَ القرآنِ الكريمِ وحسب، فإذا دققتْ؛ تعلّمتْ طالبتُها ذلك، وهذا يعني أنها ستصبح بإذن الله معلمةً دقيقةً، ومِن ثم سيتخرّج على يديها أيضًا طالبةٌ دقيقة، وهكذا... فلتنظُر المعلمةُ ما سيكون عليه ــ بإذن الله ــ مستوى تعليمُ كتابِ الله في الحلقاتِ المتوالية مِن السلسلة، ولتتخيَّل العكس.. فالمعلمةُ حلقةٌ في هذه السلسلة، فتحرصُ على أن تكون متينةً قويةً لئلا تنفرطَ عمَّا سبَقَها، ولتحيطَ الحلقةَ القادمةَ بقوةٍ أيضًا، فيصِلُ كلامُ ربِّنا إلى مَنْ بعدَنا كما أوصلهُ إلينا العلماءُ الأفذاذُ المدقِّقون غضًا بعونِه تعالى إذ هو الحفيظ ﷻ:

﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَـٰفِظُونَ ۝٩ ﴾ (الحجر).

وعمومًا فإننا ننصَح أختنا المعلمة رعاها الله أن تعود إلى كتاب "فن الترتيل وعلومه" لفضيلة الشيخ أحمد الطويل، فقد فَصَّل فيه بمباحث مفيدة حول هذه المسألة[1] وغيرها، وقد أُذيعَت مباحث مِن هذا الكتاب عبر الأثير في إذاعةِ القرآن الكريم من المملكة العربية السعودية في برنامج: "آيات مِن القرآن.. تجويدٌ وتفسير" بتقديم فضيلة المؤلّف نفسِه حفظه الله.



[1]- (١/ ١٨٩ ــ ٢٢١).





١٤. الوسطية

ونحن ندعو أختنا ـــ معلمة كتاب الله ـــ إلى الدقة في عملها؛ فإننا نهيب بها أن تَعْلَم أنَّ مِـــن الدقـــةِ أنْ تُحافِظَ على الوسطية في هذا العمل[1]، ذلك أنها تُعلِّم أصلَ الدين ـــ كتابَ ربِّنا العزيز ـــ الذي انفرد من بين الأديان بأنه دين الوسط:

﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَـٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا۟ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ﴾ (البقرة: ١٤٣)

ومعنى وسطًا: «أي: عدلاً خيارًا، وما عدا الوسط فأطرافٌ داخلة تحت الخطر، فجعلَ الله هذه الأمة وسطًا في كلِّ أمورِ الدِّين»[2].

وقد ورد معنى الوسطية الخاص بالقرآن الكريم في قوله ﷺ:

((اقرؤوا القرآن واعملوا به، ولا تجفوا عنه ولا تغلوا فيه، ولا تأكلوا به، ولا تستكثروا به))[3].

وقوله ﷺ:

((إنّ مِن إجلالِ اللهِ إكرامَ ذي الشيبة المسلم، وحاملِ القرآنِ غيرِ الغالي فيه، والجافي عَنْهُ..)) الحديث[4]، وجاء في شرحه:

((إنّ مِن إجْلالِ اللهِ)): «أي تَبْجيله وتعظيمه.

((إكرامَ ذي الشيبةِ المسلم)): أي تعظيم الشيخ الكبير في الإسلام بتوقيره في المجالس والرفق به والشفقة عليه ونحو ذلك، كل هذا مِن كمال تعظيم الله لحُرمته عند الله.

---

[1] - هـــذا المفهوم المهمُّ فتّقتْ أذهاننا إليه الداعيةُ الفاضلة الأستاذة: أناهيد السميري ـــ جزاها الله خيرًا ـــ خلال إحدى محاضراتها في دورة شرح "الأصول الثلاثة" المنعقدة في مدرسة حديقة الأطفال النموذجية في جدة، بتاريخ ٥/ شعبان/ ١٤٢٤هـ ، وغيرها مِن دروس، فأحببنا إفادة معلمات القرآن الكريم بها ليتخذْنها منهجًا في رحلة التدريس.

[2] - "تيسير الكريم الرحمن" ص: ٧٠.

[3] - رواه أحمد وغيره، وحسّنه والِدُنا رحمه الله "صحيح الجامع" (١١٧٩)، ونحوه في "السلسلة الصحيحة" (٢٦٠).

[4] - رواه أبـــو داود، وحسّـــنه والِدُنا رحمه الله "سنن أبي داود" (٣٥ـــ الأدب/ ٢٣ـــ في تنـــزيل الناس منازلهم/ ٤٨٤٣).



((وحامل القرآن)) أي وإكرام حافظه، وسمّاه حاملاً له لِمَا يَحملُ لمشاقٍّ كثيرةٍ تزيد على الأحمال الثقيلة، قاله العزيزي. وقال القاري: أي وإكرام قارئه وحافظه ومفسِّره.

((غير الغالي)) بالجرّ ((فيه)) أي في القرآن، والغلوّ: التشديد ومجاوزة الحد، يعني غير المتجاوزِ الحدَّ في العملِ به، وتتبُّعِ ما خفي منه واشتَبَه عليه مِن معانيه، وفي حدود قراءته ومخارج حروفه، قاله العزيزي.

((والجافي عنه)) أي وغير المتباعِد عنه، المعرِض عن تلاوته وإحكام قراءته وإتقان معانيه والعمل بما فيه. وقيل الغلو: المبالغة في التجويد أو الإسراع في القراءة بحيث يَمْنعه عن تدبر المعنى. والجفاءُ أن يَتركه بعد ما عَلِمَه لا سيما إذا كان نَسيَه فإنه عُدَّ من الكبائر[1]، قال في النهاية: ومنه الحديث ((اقرءوا القرآن ولا تجفوا عنه))[2] أي: تعاهدوه ولا تَبْعُدوا عن تلاوتِه بأن تتركوا قراءتَه وتشتغلوا بتفسيرِه وتأويلِه، ولذا قيل: اشتغلْ بالعلم بحيث لا يمنعُك عن العمل، واشتغِلْ بالعمل بحيث لا يمنعُك عن العلم، وحاصله أن كُلاًّ مِن طرفي الإفراطِ والتفريط مذموم، والمحمود هو الوسط العدل المطابِق لحاله ﷺ في جميع الأقوال والأفعال. كذا في المرقاة شرح المشكاة»[3].

فاحذري أختنا أن تكوني طرفًا، وحافظي على الوسطية، فلا إفراط ولا تفريط.

وإنما تبرز الوسطيةُ في تعليم القرآن الكريم بأنْ:

⇦ لا تحصر المعلمةُ اللقاءَ الدراسيَّ في دائرة التجويد، دون أن يكون فيه نصيبٌ للأمور التالية:

- ☐ تجديد العقيدة. أو
- ☐ تقويم خُلُق. أو
- ☐ تذكيرٍ بسُنَّة. أو
- ☐ تحذير من بدعة. أو
- ☐ أمر بمعروف. أو

---

[1]- سيأتي بيان هذه المسألة (حكم نسيان المحفوظ) في (٣/ ١٢٦ وما بعدها).

[2]- مضى، انظري الصفحة السابقة.

[3]- "عون المعبود" (١٣/ ١٣٢ و١٣٣).

❑ نهي عن منكر.

أمثلة:

• لا يصح أن تتخرّج الطالبةُ وهي متقنةٌ لأداءِ درجةِ تفخيمِ الصادِ وصفيرِها في: ﴿ ٱلصَّمَدُ ﴾ (الإخلاص: ٢) ، وآليةِ حدوث قلقلة الدال.. وهي لا تَعْلَمُ معنى هذا الاسم مِن الأسماء الحسنى، ولا كيفيَّةَ توحيدِ الله ﷻ به، ولم تُوجَّهْ إلى أثرِ هذا الاسم الكريم في حياة المسلم اليومية!

• ما أجدر بالطالبة أن تُحْكِمَ النَّبْرَ عند الوقف على ﴿ شَيْءٌ ﴾ مِن قوله تعالى: ﴿ لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَيْءٌ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ ﴿١١﴾ ﴾ (الشورى) وقد عقدت قلبَها على معنى هذه الآية الكريمة عند أهل السنة والجماعة!

• وقوفُ الطالبةِ على رأس آية: ﴿ فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ ﴿٤﴾ ﴾ (الماعون) متَّبِعَةً سنةَ النبي ﷺ في الوقف على رؤوس الآي، مستسلمةً للشريعة؛ يعطيها قبسًا مِن عبادة الخوف، فالمعنى الذي يَبْرُز بالوقف هو الذي يَشُدُّها إلى أنْ تَعرف مَن هم هؤلاء؟ رهبةً مِن أن تشابههم!

⇦ تعمل على إيجاد التوازن الشرعي لتحقيق حق تلاوة القرآن الكريم في نفسِها ابتداءً، ثم تُرشِد طالباتها إليه، قال الإمام الغزالي:

«وتلاوةُ القرآن حقَّ تلاوتِه، هو أن يشترك فيه العقلُ واللسان والقلب:

فحظُّ اللسان ← تصحيح الحروف بالترتيل.

وحظُّ العقل ← تفسير المعاني.

وحظُّ القلب ← الاتِّعاظ، والتأثُّر بالانزجار والائتِمار.

فاللسانُ يُرتِّل، والعقلُ يُترجِم، والقلبُ يتَّعظ»[١].

وكل هذا لن يتحقق لدى الطالبة بشكلٍ مركَّز إلا إذا كانت لديها معلمةٌ تحمل شعارَ الوسطية في تعليمها لكتاب الله ﷻ.

---

[١]- "فن الترتيل" (١/ ٢٤٩)، نقلاً مِن: "إحياء علوم الدين".



⇦ لا يَشغلها تصحيحُ الحروف والردُّ والتنبيهُ فيها عن توجيه الطالبات إلى مقصد تصحيح الحروف، وأننا نتعلم الأداءَ الصحيح للكلمات القرآنية للوصول إلى الفهم الصائب فالتطبيق، «فينبغي عدمُ الاشتغال بإقامة الحروف وأحكام التجويد عن تدبُّر المعاني، بل تكون القراءة الصحيحة طبيعةً وسليقةً دون تكلُّف، ولا تعسُّف ولا تصنُّع.. ويحصل ذلك بالممارسة، وترويض اللسان، وكثرة القراءة بعد تقويم اللسان، وصحة الأداء، فتكون المهارة بالتلاوة مِن أكبر ما يُعين على فهم كتاب الله وتدبر معانيه ومِن ثَمَّ العمل بما فيه، وقد أدّى الأوَّلون القراءةَ أَحْسَنَ أداء، فكان حُسنُ الأداء سبيلاً لِحُسْنِ الاستماع، وكان حُسْنُ الاستماع سبيلاً لِحُسْنِ التدبُّر، وحُسْنُ التدبُّر سبيلاً لِحُسْنِ الانتفاع»[1].

⇦ تحفِّز طالباتها على طلبِ العلمِ الشرعي وحضورِ الدورات المتخصصة بالعلوم الشرعية، لا سيما أصل الأصول: علم التوحيد.

⇦ تُنصِفُ علمَ التجويد، فلا يُهمَل أو يُهَمَّش أو يُسلَب معنى كونه علمًا شرعيًا، ولا يُبالَغ في تعظيمه والاهتمام به لدرجة الاقتصار عليه، والوقوف عند حروف القرآن دون حدوده.

فالتجويد:

- علمٌ من العلوم المتعلِّقة بالقرآن الكريم، كلامِ الله العظيم، فلا شكَّ في شرعيته.
- علمٌ كفائيٌّ ترفع به المعلمةُ الإثمَ عن باقي أخواتها المسلمات غير المتمكّنات مِن دراسته وتدريسِه.
- مِن علوم الوسائل، تتلقاه الطالبة لتَرسَخ قَدَمُها في كيفية قراءته فإذا انطلقت إلى دراسة باقي علومه؛ كانت على أساسٍ سليم، وإذا ارتقت في التعلُّم واندرجت في ركب الداعيات إلى الله؛ تَلَت الآياتِ الكريمةَ التي تُذكِّر أخواتها بها تلاوةً صحيحةً غضةً.
- «ليس مِن علوم الكمال، بل هو صفةٌ لازمةٌ لتلاوة القرآن، كهيئة نزولِه مَتْلُوًّا، مع عدم الغلوّ والمبالغة، أو التنطُّع والتقعُّر»[2].

---

[1]- "فن الترتيل" (١/ ٢٤٨ و٢٤٩).

[2]- المرجع السابق (١/ ١٩٤).



⇦ تنـبّه طالـباتها إلى أنّ الصـلاةَ ليست مجالاً للتدرُّب على إتقان أداء الأحكام التجويدية.

⇦ تَجمـع في تعلـيمِها بين الترغيب والترهيب، فقد جاء في الشريعة حثٌّ ومدحٌ لـحُسْن تلاوة القرآن الكريم وللمهارة في قراءته ونُذكّر ببعضٍ منها:

❐ قوله تعالى: ﴿ وَرَتِّلِ ٱلْقُرْءَانَ تَرْتِيلاً ﴿٤﴾ ﴾ (المزمل)

❐ وقـول رسـوله الكريم ﷺ: ((الذي يقرأ القرآن وهو ماهر به مع السفرة الكرام البررة))[1].

❐ وقوله ﷺ: ((خيركم من تعلم القرآن وعلمه))[2].

❐ وقوله ﷺ: ((مَن أحبَّ أنْ يَقرأ القرآنَ غضًّا كما أنزل؛ فلـيقرأ قراءةَ ابنِ أمِّ عَبْدٍ))[3].

وغير ذلك مما ذكرنا بعضَه في أثناء أقسام مختلفة.

وفي المقابل.. نجد أن الشريعة حذّرت ورهَّبت مِن جعلِ المهارة في ترتيل كلام الباري عَمَلَ ألسنة وحسب، مما قد يصل إلى نفاقٍ يغلظ ويرقُّ، فقد قال المصطفى ﷺ:

((أَكْثَرُ مُنَافِقِي أُمَّتِي قُرَّاؤُهَا))[4].

وقال معاذُ بن جبل ﷺ:

«إن من ورائكم فِتنًا يَكثُر فيها المالُ، **ويُفتَحُ فيها القرآنُ حتى يأخذَه المؤمنُ والمنافقُ والـرجلُ والمرأةُ والصغيرُ والكبيرُ والعَبْدُ والحُرُّ**، فيوشك قائلٌ أن يقول: "ما لِلنّاس لا يتّبِعوني وقد قرأتُ القرآن؟ ما هم بمتَّبِعِيَّ حتى أَبتدِعَ لهم غيرَه"، فإياكم وما ابتدع؛ فإن ما ابتدع ضلالة، وأُحَذِّرُكم زيغةَ الحكيم؛ فإنّ الشيطانَ قد يقول كلمةَ الضلالةِ على لسانِ

---

[1]- "صحيح مسلم" (٦ــ صلاة المسافرين / ٣٨ــ فضل الماهر بالقرآن/ ٧٩٨).

[2]- "صحيح البخاري" (٦٦ــ فضائل القرآن/ ٢١ــ خيركم من تعلم القرآن وعلمه/ ٥٠٢٧).

[3]- رواه ابن ماجه وأحمد، وصححه والِدُنا ﷺ "السلسلة الصحيحة" (٥/ ٣٧٩/ ٢٣٠١)، و"سنن ابن ماجه" (المقدمة/ ١٠ــ في فضائل أصحاب رسول الله ﷺ: فضل عبد الله بن مسعود ﷺ/ ١٣٨).

[4]- رواه عبد الله بن المبارك وأحمد وغيرهما رحمهم الله، وصححه والِدُنا ﷺ "السلسلة الصحيحة" (٧٥٠).



الحكيم، وقد يقولُ المنافقُ كلمةَ الحق، قال [1]: قلت لمعاذ: ما يُدريني رحمكَ اللهُ أنَّ الحكيم قد يقول كلمةَ الضلالة، وأنَّ المنافقَ قد يقول كلمةَ الحق؟ قال: بلى، اجتنبْ مِن كلامِ الحكيمِ المشتهراتِ التي يُقال لها ما هذه، ولا يُثْنيك ذلك عنه؛ فإنه لعلّه أنْ يُراجِع، وتلقَّ الحقَّ إذا سمعتَه فإنَّ على الحقِّ نورًا» [2].

وبيّن لنا الرسولُ ﷺ أنّ مِن أول مَن تُسَعَّر بهم النارُ ــ والعياذ بالله ــ قارئَ القرآنِ المرائي فيه، وذلك في حديثٍ أَدْخَل الرهبةَ في قلب الصحابيِّ الجليل أبي هريرة ﷺ حتى أنه يُغشَى عليه وهو يَهمّ أن يُحَدِّث به! وأبكى الصحابيَّ الجليل معاوية ﷺ بكاءً شديدًا؛ فاقرئي معنا ما جاء في رواية الترمذي لهذا الحديث المشهور، ولا تستكثري السطور فإنها ﴿... لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى ٱلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ۝٣٧﴾ (ق):

حدّثنا سُوَيدُ بنُ نصْرٍ، قال: أخبرنا عبدُ اللهِ بنُ المبارك قال: أخبرنا حَيْوَةُ بنُ شُرَيحٍ، قال: أخبرني الوليدُ أبو عثمان المدنيّ أن عقبة بن مسلمٍ حدَّثه، أنّ شُفَيًّا الأَصْبَحِيَّ [3] حَدَّثَ أَنَّهُ دَخَلَ الْمَدِينَةَ فَإِذَا هُوَ بِرَجُلٍ قَدْ اجْتَمَعَ عَلَيْهِ النَّاسُ فَقَالَ: مَنْ هَذَا؟ فَقَالُوا: أَبو هُرَيْرَةَ، فَدَنَوْتُ مِنْهُ حَتَّى قَعَدْتُ بَيْنَ يَدَيْهِ وَهُوَ يُحَدِّثُ النَّاسَ، فَلَمَّا سَكَتَ وَخَلا؛ قُلْتُ لَهُ: أَنْشُدُكَ بِحَقٍّ وَبِحَقٍّ [4] لَمَا حَدَّثْتَنِي حَدِيثًا سَمِعْتَهُ مِنْ رَسُولِ اللهِ ﷺ عَقَلْتَهُ وَعَلِمْتَهُ، فَقَالَ أَبو هُرَيْرَةَ: أَفْعَلُ.. لأُحَدِّثَنَّكَ حَدِيثًا حَدَّثَنِيهِ رَسُولُ اللهِ ﷺ عَقَلْتُهُ وَعَلِمْتُهُ، ثُمَّ نَشَغَ [5]

---

[1] – أي: يزيد بن عميرة رحمه الله وكان مِن أصحاب معاذ بن جبل ﷺ.

[2] – رواه أبو داود رحمه الله، وقال والدُنا رحمه الله: صحيح الإسناد موقوف "سنن أبي داود" (٣٤ــ السنة/ ٧ــ لزوم السنة/ ٤٦١١).

[3] – «شُفَيّ بن ماتع ويقال: ابن عبد الله الأصبحي، قال النسائي: ثقة، وذكره ابن حبان في الثقات، وقال العجلي: تابعي ثقة، وقال ابن يونس: كان عالمًا حكيمًا، توفي في خلافة يزيد بن عبد الملك». "تهذيب التهذيب" للحافظ ابن حجر (٤/ ٣٦٠).

[4] – «التكرار للتأكيد والباء زائدة، والمعنى: أسألك حقًا غير باطل». "تحفة الأحوذي" (٧/ ٤٦).

[5] – «بفتح النون والشين المعجمة بعدها غين معجمة أي: شهق حتى كاد يُغشى عليه أسفًا أو خوفًا، قاله المنذري». "تحفة الأحوذي" (٧/ ٤٦). وقال ابنُ الأثير: «النشغ في الأصل الشهيق حتى يكاد يبلغ به الغَشْي وإنما يفعل الإنسانُ ذلك تَشَوُّقًا إلى شيء فائت وأسفًا عليه، ومنه حديث أبي هريرة أنه ذكر النبي ﷺ فنشغ نشغة، أي: شهق وغشي عليه». "النهاية" (٥/ ٥٨).



أَبـو هُرَيْرَةَ نَشْغَةً فَمَكَثَ قَليلاً ثُمَّ أَفاقَ فَقالَ: لأُحَدِّثَنَّكَ حَديثًا حَدَّثَنيه رَسُولُ الله ﷺ في هَـذَا البَيتِ مَا مَعَنَا أَحَدٌ غَيري وَغَيْرُهُ، ثُمَّ نَشَغَ أَبو هُرَيرةَ نَشْغَةً أُخرى، ثُمَّ أَفَاقَ فَمَسَحَ وَجْهَهُ فَقالَ: لأُحَدِّثَنَّكَ حَديثًا حَدَّثَنيه رَسُولُ الله ﷺ وَأَنَا وَهُوَ في هَذَا البَيت مَا مَعَنَا أَحَدٌ غَيْـري وَغَـيرُهُ، ثُـمَّ نَشَغَ أَبو هُرَيرةَ نَشْغَةً أُخرى ثُمَّ أَفَاقَ وَمَسَحَ وَجْهَهُ فَقالَ: أَفْعَلُ.. لأُحَدِّثَنَّكَ حَديثًا حَدَّثَنيه رَسُولُ الله ﷺ وَأَنَا مَعَهُ في هَذَا البَيتِ مَا مَعَهُ أَحَدٌ غَيري وَغَيرُهُ، ثُمَّ نَشَغَ أَبو هُرَيْرَةَ نَشْغَةً شَدِيدَةً، ثُمَّ مَالَ خَارًّا عَلَى وَجْهِهِ، فَأَسْنَدْتُهُ عَلَيَّ طَوِيلاً، ثُمَّ أَفَاقَ فَقَالَ: حَدَّثَني رَسُولُ الله ﷺ :

((أَنَّ الله تَبَارَكَ وَتَعَالَى إِذَا كَانَ يَوْمُ الْقِيَامَةِ يَنْزِلُ إِلَى الْعِبَادِ لِيَقْضِيَ بَيْنَهُمْ، وَكُلُّ أُمَّةٍ جَاثِيَةٌ، فَأَوَّلُ مَنْ يَدْعُو بِهِ:

رَجُلٌ جَمَعَ الْقُرْآنَ،

وَرَجُلٌ يَقْتَتِلُ فِي سَبِيلِ الله،

وَرَجُلٌ كَثِيرُ الْمَالِ

فَيَقُولُ اللهُ لِلْقَارِئِ: أَلَمْ أُعَلِّمْكَ مَا أَنْزَلْتُ عَلَى رَسُولِي؟

قَالَ: بَلَى يَا رَبِّ!

قَالَ: فَمَاذَا عَمِلْتَ فِيمَا عُلِّمْتَ؟

قَالَ: كُنْتُ أَقُومُ بِهِ آنَاءَ اللَّيْلِ وَآنَاءَ النَّهَارِ

فَيَقُولُ اللهُ لَهُ: كَذَبْتَ، وَتَقُولُ لَهُ الْمَلائِكَةُ: كَذَبْتَ، وَيَقُولُ اللهُ: بَلْ أَرَدْتَ أَنْ يُقَالَ إِنَّ فُلانًا قَارِئٌ، فَقَدْ قِيلَ ذَاكَ.

وَيُؤْتَى بِصَاحِبِ الْمَالِ فَيَقُولُ اللهُ لَهُ: أَلَمْ أُوسِعْ عَلَيْكَ حَتَّى لَمْ أَدَعْكَ تَحْتَاجُ إِلَى أَحَدٍ؟ قَالَ: بَلَى يَا رَبِّ! قَالَ: فَمَاذَا عَمِلْتَ فِيمَا آتَيْتُكَ؟ قَالَ: كُنْتُ أَصِلُ الرَّحِمَ وَأَتَصَدَّقُ، فَيَقُولُ اللهُ لَهُ :كَذَبْتَ، وَتَقُولُ لَهُ الْمَلائِكَةُ: كَذَبْتَ وَيَقُولُ اللهُ تَعَالَى: بَلْ أَرَدْتَ أَنْ يُقَالَ فُلانٌ جَوَادٌ، فَقَدْ قِيلَ ذَاكَ. وَيُؤْتَى بِالَّذِي قُتِلَ فِي سَبِيلِ اللهِ فَيَقُولُ اللهُ لَهُ: فِي مَاذَا قُتِلْتَ؟ فَيَقُولُ: أُمِرْتُ بِالْجِهَادِ فِي سَبِيلِكَ؛ فَقَاتَلْتُ حَتَّى قُتِلْتُ، فَيَقُولُ اللهُ تَعَالَى لَهُ: كَذَبْتَ، وَتَقُولُ لَهُ الْمَلائِكَةُ: كَذَبْتَ، وَيَقُولُ اللهُ: بَلْ أَرَدْتَ أَنْ يُقَالَ فُلانٌ جَرِيءٌ، فَقَدْ قِيلَ ذَاكَ)).

ثُمَّ ضَرَبَ رَسُولُ الله ﷺ عَلَى رُكْبَتِي فَقَالَ:

((يَا أَبَا هُرَيْرَةَ! أُولَئِكَ الثَّلاثَةُ أَوَّلُ خَلْقِ اللهِ تُسَعَّرُ بِهِمُ النَّارُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ)).



وقال الوليدُ أبو عُثْمَانَ: فَأَخْبَرَنِي عُقْبَةُ بنُ مُسْلِمٍ أَنَّ شُفَيًّا هُوَ الَّذي دَخَلَ عَلَى مُعَاوِيَةَ فَأَخْبَرَهُ بِهَذَا، قال أبو عُثْمَانَ: وَحَدَّثَنِي العلاءُ بنُ أبي حكيمٍ أَنَّهُ كان سَيَّافًا لِمُعَاوِيَةَ فَدَخَلَ عليه رَجُلٌ فَأَخْبَرَهُ بهذا عن أبي هُرَيْرَةَ، فَقَالَ مُعَاوِيَةُ:

«قَدْ فُعِلَ بِهَؤُلاءِ[1] هَذَا، فَكَيْفَ بِمَنْ بَقِيَ مِنْ النَّاسِ؟!»، ثُمَّ بَكَى مُعَاوِيَةُ بُكَاءً شَدِيدًا حَتَّى ظَنَنَّا أَنَّهُ هَالِكٌ، وَقُلْنَا: قَدْ جَاءَنَا هَذَا الرَّجُلُ بِشَرٍّ، ثُمَّ أَفَاقَ مُعَاوِيَةُ وَمَسَحَ عن وَجْهِهِ وقال:

«صَدَقَ اللهُ وَرَسُولُهُ ﴿ مَن كَانَ يُرِيدُ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَا وَزِينَتَهَا نُوَفِّ إِلَيْهِمْ أَعْمَـٰلَهُمْ فِيهَا وَهُمْ فِيهَا لَا يُبْخَسُونَ ﴿١٥﴾ أُولَـٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ لَيْسَ لَهُمْ فِى ٱلْـَٔاخِرَةِ إِلَّا ٱلنَّارُ ۖ وَحَبِطَ مَا صَنَعُوا۟ فِيهَا وَبَـٰطِلٌ مَّا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴿١٦﴾ ﴾ (هود)»[2].

رحماك ربنا!.. هؤلاء خير الناس بعد الأنبياء عليهم السلام .. وقد وجلوا.. وبكوا.. وما أَمِنُوا على أنفسهم؛ فما عسانا نقول؟؟!

قال الإمام النووي رحمه الله:

«والحديث دليل على تغليظِ تَحْرِيمِ الرياء وشدةِ عقوبته، وعلى الحثِّ على وجوبِ الإخلاصِ في الأعمالِ كما قال تعالى: ﴿ وَمَآ أُمِرُوٓا۟ إِلَّا لِيَعْبُدُوا۟ ٱللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ ٱلدِّينَ حُنَفَآءَ ﴾ (البينة: ٥)، وفيه: أنَّ العُمومات الواردة في فضل الجهاد؛ إنما هي لمن أراد اللهَ تعالى بذلك مخلصًا، وكذلك الثناء على العلماء وعلى المنفقين في وجوه الخيرات؛ كله محمول على مَن فَعَلَ ذلك لله تعالى مخلصًا»[3].

فتلاوةُ القرآن الكريم مِن أجَلِّ العبادات، وتَعَلُّمُه مِن أشرفِ العلوم، والمهارةُ في ترتيله أمرٌ مندوبٌ إليه شرعًا... ولكنّ كلَّ ذلك موقوفٌ على ما يقوم في القلب من اعتقادٍ.

---

[1]- «أي القارئ والشهيد والجواد المذكورين في الحديث». "تحفة الأحوذي" (٧/ ٤٨).

[2]- رواه مسلم والترمذي وغيرهما، واللفظُ للترمذي، وصححه والِدُنا رحمه الله "سنن الترمذي" (٣٤ـــ الزهد عن رسول الله ﷺ / ٤٨ـــ ما جاء في الرياء والسمعة/ ٢٣٨٢).

[3]- "صحيح مسلم بشرح النووي" (١٣/ ٥٣).



وحـــتى تكون الطالبةُ على بصيرةٍ بما ينبغي أن تعقد عليه قلبَها حال تعلُّمها وتلاوتها وتدرُّبها؛ لا بد لها مِن تَعَلُّم العقيدة الصحيحة، وعلى المعلمة أن تأخذ على عاتقها بيان ما تســـتطيع مـــن ذلـــك، وأن ترشدها إلى طلب العلوم النافعة وعدم الاقتصار على علم التجويد.

وثمـــة أحاديـــث فـــيها وصفٌ لفئة مذمومة مِن الناس ذكرهم لنا نبيُّنا ﷺ بصفاتٍ تُميّـــزهم، يُحَـــذِّرنا منهم، وتكاثرت الأدلةُ على وصفٍ يشتركون به .. ألا وهو: مهارة قراءة القرآن الكريم!، فقد قال ﷺ:

((يَخْرُجُ قَوْمٌ مِنْ أُمَّتِي يَقْرَءُونَ الْقُرْآنَ، لَيْسَ قِرَاءَتُكُمْ إِلَى قِرَاءَتِهِمْ بِشَيْءٍ، وَلا صَلاتُكُمْ إِلَى صَلاتِهِمْ بِشَيْءٍ، وَلا صِيَامُكُمْ إِلَى صِيَامِهِمْ بِشَيْءٍ، يَقْرَءُونَ الْقُرْآنَ يَحْسِبُونَ أَنَّهُ لَهُمْ وَهُوَ عَلَيْهِمْ، لا تُجَاوِزُ صَلاتُهُمْ تَرَاقِيَهُمْ، يَمْرُقُونَ مِنَ الإِسْلامِ كَمَا يَمْرُقُ السَّهْمُ مِنَ الرَّمِيَّةِ، لَوْ يَعْلَمُ الْجَيْشُ الَّذِينَ يُصِيبُونَهُمْ مَا قُضِيَ لَهُمْ عَلَى لِسَانِ نَبِيِّهِمْ ﷺ؛ لاتَّكَلُوا عَنِ الْعَمَلِ ...)) الحديث[1].

وكـــي تـــتوازن المفاهيمُ لَدَينا؛ علينا أن نَعْلَمَ أنَّ الأمرَ إذًا مدارُه على ما يَعقِد عليه القلـــبُ مـــع تصديق العمل، فليس صوابًا أن ننظُر إلى نصوص المدح والندب والوعود وحْدَها، فيَخرُجَ لنا طالباتٌ حاذقاتٌ بالقرآن ترتيلاً فقط، كما أنه من الخطأ قَصْرُ النَّظَرِ علـــى النصوص التي تبعث الرهبةَ في القلوب مِن أن يكون المرءُ مِن هؤلاء الذين لا يجاوز القـــرآنُ تراقيَهم، ذلك أنّ هذه الأحاديثَ ذاتَها جاء فيها وصفُ هؤلاء بأنهم ذوو صلاةٍ وصيامٍ يَحْقِرُ معها خيرُ المسلمين ـــ وهم الصحابةُ الكرام رضوان الله عليهم ـــ صلاتَهم وصـــيامَهم[2]، فهل يقول قائل: فلْنترُكْ تعلُّمَ سُنَةَ النبيِّ ﷺ في الصلاة، ولا نبالي بالطمأنينة فـــيها والخشـــوع معها، لأنّ هؤلاء كذلك؟! إنّ هذا لا يقول به أحد، والتجويد [3] هو

---

[1]- "صحيح مسلم" (١٢ـــ الزكاة/ ٤٨ـــ التحريض على قتال الخوارج/ ١٠٦٦).

[2]- جـــاء في رواية البخاري: ((...يَحْقِرُ أَحَدُكُمْ صَلاتَهُ مَعَ صَلاتِهِمْ وَصِيَامَهُ مَعَ صِيَامِهِمْ، يَقْرَءُونَ الْقُرْآنَ لا يُجَاوِزُ تَرَاقِيَهُمْ، يَمْرُقُونَ مِنَ الدِّينِ كَمَا يَمْرُقُ السَّهْمُ مِنَ الرَّمِيَّةِ...)) الحديث "صحيح البخاري" (٦١ـــ المناقب/ ٢٥ـــ علامات النبوة/ ٣٦١٠).

[3]- وإن كان هو ليس من فروض الأعيان كالصلاة، ولكننا نتحدث عن الفئة التي أعطاها اللهُ تعالى القدرةَ صحةً وشبابًا وسلامةً تتمكن معها مِن سَدِّ هذه الثغرة في حدود الإسلام.



كـــذلك؛ لا يُترَك خوفًا مِن الوصول إلى حال أولئك، بل الحلّ أن يجدد المتعلّم إيمانَه وأن يتعلّم مع التجويد العلمَ الشرعيَّ الغائيّ، ألا وهو علم العقيدة، مع غيره من العلوم كالفقه والتفسير، وأن لا يُمضي جهدَه في التجويد ولا يهتمّ بعده بأصل الأصول ألا وهو تخليص هذا القلب لله تعالى، فإذا قرأ كتابَه؛ قرأه تحببًا واسترشادًا واستهداءً.

هذا وإن من الوسطية أن يكون لدى المعلمةِ بُعدُ نظرٍ في تقدير إمكانيات الطالبة التي أمامهـــا علـــى تعلُّم هذا العلم، فمَن توسَّمت فيها القدرة على أن تغدو معلمةً لهذا العلم الشـــريف، أو مُقْرِئةً له؛ فلتأخذْ على عاتقها التركيزَ على حروفها والتدقيقَ في أدائها، أمّا مَـــن ليســـت كذلك لأيِّ سببٍ كان؛ فلْتَرْفُقْ بها ولْتَقْبَلْ منها القليلَ [1]، ولا غضاضة في ذلـــك؛ فهـــذا المعلّم الأوّل ﷺ يَخْرُج على أصحابه وهم يَقرؤون الْقُرْآنَ وَفِيهِم الأَعْرَابِيُّ وَالأَعْجَمِيُّ فَيقول:

((اقْـرَءُوا فَكُـلٌّ حَسَـنٌ، وَسَـيَجِيءُ أَقْـوَامٌ يُقِـيمُونَهُ كَمَـا يُقَـامُ الْقِـدْحُ يَـتَعَجَّلُونَهُ وَلا يَتَأَجَّلُونَهُ)) [2].

« (اقـرءوا): أي كلكم (فكـل حسن): أي فكل واحدة مِن قراءتكم حسنة مَرْجُوَّةٌ للثواب إذا آثرتُم الآجلةَ على العاجلةِ، ولا عليكم أنْ لا تُقيموا ألسنتَكم إقامةَ القِدح وهو السهمُ قَبل أن يُراش (وسـيجيء أقوام يقيمونه): أي يُصْلِحون ألفاظَه وكلماتِه ويتكلّفون في مراعاة مخارجِه وصفاته (كمـا يُقام القدحُ): أي يُبالغون في عملِ القراءةِ كمالَ المبالغةِ لأجلِ الـــرياءِ والسُّمعة والمباهاة والشهرة. قال الطيبي: وفي الحديثِ رَفْعُ الحرَجِ وبناء الأمرِ على الـمُســـاهَلة في الظاهرِ، وتَحَرِّي الحسبةِ والإخلاص في العمل، والتفكُّر في معاني القرآن، والغَوص في عجائب أَمْرِه (يتعجّلونه): أي ثوابَه في الدنيا (ولا يـتأجّلونه): بطلبِ الأجرِ في العُقْبى، بل يُؤثِرون العاجلةَ على الآجلة، ويتأكّلون ولا يَتَوَكّلون» [3].

---

[1]- وقد سبق التنبيه إلى ذلك وغيره مِن فروقٍ في فقرة: مراعاة الفروق الفردية، ص: ١٧٢ فراجعيه مشكورة.

[2]- رواه أبو داود، وقال الوالد رحمه الله: «إسناده صحيح على شرط مسلم» "سنن أبي داود" (٢ـــ الصلاة/ ١٣٦ـــ ما يُجزئ الأميَّ والأعجمي من القراءة/ ٧٨٣).

[3]- "عون المعبود" (٣/ ٤١ و٤٢).



فالأمر مدارُه عَلى القلب كما سبق وذَكرْنا، هذا من جهة، ومن جهةٍ أخرى.. فإنّ الأمة ليست مطالَبَةً بأنْ يكون جميعُ أفرادِها مُعَلِّمين للتجويد، ولا جميع أفرادها فقهاء، ولا جميعهم محدِّثين.. إلخ، فقد قال تعالى:

﴿ وَمَا كَانَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُواْ كَآفَّةً ۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓاْ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ ﴿١٢٢﴾ ﴾ (التوبة)

ولهذا نجد أنّ الصحابة رضي الله عنهم كانوا على تخصصات متنوعة، فلم يشتهر أبو هريرة رضي الله عنه — مثلاً — في الإقراء بل في التحديث، ولم يشتهر ابنُ عباس رضي الله عنهما في عِلمِ كشهرته في التفسير.. إلخ، وبهذا النفير يتوازن المجتمعُ الإسلامي.

فلْـتُدرك المعلمةُ أنها على ثغرٍ هي فيه سببٌ مِن أسبابِ حمايةِ حَوزة الدين، ولْتُتقنْ عملَها جامعةً مع ذلك عِلمَها أنّ هذا العلمَ لا تُجنى ثمراتُه المتوعَّد بها بلا تقوى، ولا يَقود إلى الجنة دون رِفقة العمل، ولا يُثبِّت قدمَ الطالبةِ على أرضِ الحق دون أساس الإخلاص، فعن أُمِّ الفضلِ أمِّ عبدِ الله بنِ عباس رضي الله عنهما عن رسول الله ﷺ أنه قام ليلةً بمكة من الليل فقال:

((اللهم هل بَلَّغتُ؟)) (ثلاث مرات).

فقام عمرُ بنُ الخطاب — وكان أوّاهًا[1] — فقال:

اللهم نَعَم، وحرَّضْتَ وجَهَدْتَ، ونَصَحْتَ. فقال:

((ليَظْهَرَنَّ الإيمانُ حتى يُرَدَّ الكفرُ إلى مواطِنِه، ولتُخاضَنَّ البحارُ بالإسلام، وليَأتيَنَّ على الناس زمانٌ يتعلمون فيه القرآنَ، يَتعلمونه ويَقرؤونه، ثم يقولون: قد قرأنا وعَلِمْنا، فمَن ذا الذي هو خيرٌ مِنّا ؟ فهل في أولئك مِن خير ؟)).

قالوا: يا رسول الله! مَن أولئك؟ قال:

((أولئك منكم، وأولئك هم وَقودُ النار))[2].

---

[1]- (الأوّاه): المتأوِّه المتضرِّع، وقيل: هو الكثير البكاء، وقيل: الكثير الدعاء. "النهاية" (١/ ٨٢).

[2]- رواه الطبراني في "الكبير"، وقال والِدُنا رحمه الله: «حسن لغيره»، "صحيح الترغيب والترهيب" (١/ ١٦٧/ ١٣٧).



كما أنّ متابعةَ النبي ﷺ في كيفية قراءته دون غيرها من أمور الشريعة تَناقُضٌ واضح، وتفـــريقٌ لا مـــبرر له، فإنّ الحذقَ والمهارة في تلاوة القرآن الكريم لم يَنفعْ أولئك الذين خالفوا هديَ النبي ﷺ و لم يُغنِ عنهم شيئًا.. فقد جاء في أوصافهم أنهم:

١ • يقيمون القرآن ((كَمَا يُقَامُ الْقِدْحُ))[1] ، وهذا وصفٌ بليغٌ للمهارة في الترتيل.

٢ • يتلون كتابَ الله رطبًا أي بسهولة ولينٍ لمهارتهم فيه، فقد جاء في الحديث:

((... يَخْرُجُ مِنْ ضِئْضِئِ[2] هَذَا قَوْمٌ يَتْلُونَ كِتَابَ اللهِ رَطْبًا، لا يُجَاوِزُ حَنَاجِرَهُمْ، يَمْرُقُونَ مِنَ الدِّينِ كَمَا يَمْرُقُ السَّهْمُ مِنَ الرَّمِيَّةِ))[3]. «قيل المراد بـــ (رطبًا):

- الحذق في التلاوة، أي يأتون به على أحسن أحواله، وقيل المراد:
- أنهم يواظبون على تلاوته فلا تزال ألسنتُهم رطبة به، وقيل هو:
- كناية عن حُسْنِ الصوت به»[4].

٣• ((.. ذلقة ألسنتهم بالقرآن..))[5] أي أنّ ألســـنتهم طليقة[6] بالقرآن الكريم ليس عسيرًا عليها، بل هم مَهَرةٌ فيه.

ومع ذلك.. فإن القرآن الكريم ((لا يجاوز تراقيهم)) ولا ((حناجرهم))!!

قال ابن الأثير رحمه الله:

«التراقـــي جمع تَرقوة، وهي العَظْم الذي بين ثغرة النحر والعاتق، وهما تَرقوتان مِن الجانـــبين، وزنهـــا: فَعْلُوَة بالفتح. والمعنى: أنّ قراءتَهم لا يَرفعها اللهُ ولا يَقبلُها، فكأنها لم تتجاوزْ حلوقَهم، وقيل: المعنى أنهم لا يعملون بالقرآن ولا يثابون على قراءته فلا يحصل لهم غير القراءة»[7].

وجاء في "عون المعبود":

---

[1]- سبق ص: ٢١٤.

[2]- الضِّئْضِئ: الأصل، والمعنى: يخرُج مِن نَسله وعَقِبِه. "لسان العرب" (١/ ١١٠).

[3]- "صحيح مسلم" (١٢ـــ الزكاة/ ٤٧ـــ ذِكر الخوارج وصفتهم/ ١٠٦٤).

[4]- "فتح الباري" (١٢/ ٣٠٧).

[5]- الحديث: ((سيخرج من أمتي ناسٌ ذَلِقَةٌ ألسنتُهم بالقرآن، لا يُجاوِز تراقيَهم، فإذا لقيتموهم فاقتلوهم، فإنه يُؤجَر قاتِلُهم)). أخرجه الإمام أحمد رحمه الله، وقال والِدُنا رحمه الله: إسناده صحيح على شرط مسلم، "السنة" (٩٣٧).

[6]- لسانٌ ذَلْقٌ: طليق. "لسان العرب" (١٠/ ١١٠).

[7]- "النهاية في غريب الحديث" (١/ ١٨٧).



«والمعنى: لا يتجاوز أثرُ قراءتِهم عن مخارجِ الحروفِ والأصوات، ولا يتعدَّى إلى القلوب»[1].

الخلاصة:

تدقق في أخطاء التلاوة تنبه إليها تصححها	المعلمة المعتدلة	توجّه إلى التدبر تحثّ على التفاعل تسعى إلى ترسيخ العقيدة تزرع أخلاقًا حسنةً تذكّر بحكمٍ فقهي وتوضحه.. إلخ

ونلاحظ أن علم التجويد وهو الوسيلة؛ محدود الأبعاد، أما التدبر والعمل وهو الغاية؛ فالمجال فيه واسع لا يُمْكن حصره.

نسأل المولى الكريمَ أن يرزقَنا وجميعَ أخواتِنا المعلماتِ والطالباتِ حُسنَ تلاوةِ كتابه العظيم، على الوجْهِ الذي يُرضيه عنّا، والذي يجعلنا نلقى تلاواتنا وإقراءنا طالباتنا في موازين حسناتنا، فيُيَسِّر لنا العَمَلَ بكتابِه وسُنَّةِ نبيِّه ﷺ بإخلاصٍ وصوابٍ.
آمين.. اللّهم صلِّ وسلِّم على عبدك ورسولك محمد.

[1]- "عون المعبود" (١٣/ ٧٨).





بنود تقييم كيفية تصحيح الأخطاء

اختصـــارًا وجمعًا للجزءين الأول والثاني؛ نعرض هذا الجدول الذي يتضمن بنودًا تُقيِّمينَ مِن خلالها مستوى تدريسك للطالبات:

البـــند	أقوم به غالبًا	أقوم به نادرًا	لا أقوم به أبدًا
أركِّز سمعي وبصري أثناء قراءة الطالبة			
أتابع قراءة الطالبة ولا أنشغل عنها بكتابة أو تقليبِ دفتر.. إلخ			
أنبِّه على الأخطاء أولاً بأول			
أنبه على إتقان الأحكام وليس على مجرَّد تطبيقها فقط			
لا أقصر عملي فقط على ترديد الكلمة (التي أخطأت فيها الطالبةُ) بل:			
أحدد للطالبة موضع الخطأ، وأدقق في ذلك			
أحدد للطالبة نوع الخطأ، وأدقق في ذلك			
لا أهمل أي خطأ يجب أن أنبه الطالبة عليه			
لا أغفل التنبيه على أحكام الاستعاذة والبسملة			
أُسمِع الطالبةَ أداءها الخاطئ (أقلّدها)			
أُري الطالبةَ أداءها الخاطئ (أقلّدها)			
أحثُّ الطالبةَ على تركيزِ نظرِها إلى فَمي عند نطقي للأداء الصحيح والخاطئ			
أناقش الطالبةَ (أثناء ذلك) عمّا سمعتْه ورأتْه			
أجعل الطالبةَ تُشاركني في استنباطِ الفروق بين الأداءين وتحديدِ الأداءِ الصحيح			
أناقش الطالبةَ في خطئها نظريًا (اعتمادًا على الأحكام النظرية): "ما مخرج اللام؟".. ونحوه، منتهزةً فرصةَ خطئها لأذكّرها بالقاعدة التي تحكُم الأداءَ الصحيح			
أناقش الطالبةَ في خطئها عمليًا :..." أين تضعين طرف لسانك؟".. ونحوه			
أكـــرر الأداءَ الصـــحيحَ (للكلمة أو الجزء الذي حصل فيه الخطأ) حتى تستوعبه الطالبة			
أطلب مِن الطالبة أن تقلّد أدائي الصحيح			
أقرأ الكلمةَ وأجعل الطالبةَ تُردد معي في الوقت نفسه لتقيسَ أداءَها على أدائي			



أجعل الطالبةَ تتحسّس خطأها بنفسها			
أرشد الطالبةَ إلى طريقةٍ لتصحح خطأها			
أدرّب الطالبةَ على الطريقة وأقوّم وأقيّم أداءها أثناء التدريب			
أقف مع الطالبةِ حتى تصل أو تقترب من الأداء الصحيح			
أجعل الطالبةَ تعتمدُ على نفسِها في إصدارِ حُكمِ التّخطئة في بعض مواضع تلاوتها			
أستخدم أسلوب التجزئة (أقتطع الجزءَ الذي أخطأتْ به الطالبة لتركّزَ عليه ويسهُلَ عليها تصحيحه)			
أكــتب الكلمةَ التي أخطأتْ فيها الطالبة على السبورة، وأفصِّل مكان خطئها، مع نطقي الأداءَ الخاطئ والصحيح			
أستخدم وسائل متنوعةً لتقريبِ بعض المفاهيم ولتوضيح الخطأ (كالتشبيه باليدين، الرسم على السبورة، بمجسم الفك ..إلخ) مشيرةً إلى مكان الخلل وكيفية تصحيحه			
أنطق الأداء الخاطئ والصحيح أثناء استخدام الوسيلة			
لا أجعل عمليةَ الردِّ والتصحيح تنحصر بيني وبين القارئة فقط بل:..			
أشارك جميع الطالبات في استخراجِ الفروقِ بين الأداءين (الخاطئ والصحيح) أثناء نطقي لهما			
أحـث الطالـبات علـى مـتابعتي ومتابعةِ زميلتِهن أثناء قراءتها للاستفادةِ من التوجيهات			
أستخدم مصطلحاتٍ صحيحةً دقيقةً في الردّ			
أحـثّ الطالبةَ على كتابةِ خطئها أو وضعِ خطٍّ تحت الكلمةِ التي أخطأتْ فيها في المصحف ✍			
أنبّه الطالبات إلى آداب التلاوة وآداب استخدام المصحف الشريف			
أجعل الطالبة تَرْبط بين الأداء ورموز المصحف			
أتابع قراءةَ الطالبة حتى آخرِ حرفٍ فيها			
أعوّد الطالبةَ على إعادة الكلمة أو الموضع الذي أخطأت فيه فقط، فلا تقرأ الآية أو معظمها، وذلك زيادةً في التخصيص والتركيز			
أسأل الطالبةَ عن حكم تجويديٍّ سَبَقَ دراستُه مما يرد مثالُه في المقطع الذي تقرأه			
لا أخطِّـئ قراءةَ الطالبةِ بالكليّة، بل أعطيها فكرةً عمّا صحَّحَتْه، وما ينبغي لها أن تثابر على تصحيحه			
أعطي الطالبةَ موجزاً عن مستوى تلاوتها وأخطائها			



أثني على الطالبة التي يظهر من تلاوهّا كثافة تدريبها وحرصها			
أعاتب الطالبة المقصرة بأسلوب مقبول وأحفزها لمزيد من التدريب والاجتهاد			
لا أقصُر الثناءَ على آخر تلاوة الطالبة، بل أثني على أداء بعض الأحكام التي تُجيدها أثناء قراءتها			
أحثّ الطالبات على سماع الشريط بتركيز، والقراءةِ مع الشيخ المقرئ			
أحثّ الطالبات على تسجيل تلاوتهن			
أحثّ الطالبات على استخدام المرآة أثناء التدريب			
أحرص على العدل بين الطالبات في زمن القراءة			
أُذَكِّر الطالبات بأنّ مدى تحسُّن القراءة متعلّق طردًا مع عدد مرات التدريب على المقطع			
أبـيّن للطالبات ثوابَ تعلُّمِ كتابِ الله وأنّ الأجرَ حاصلٌ مع التدريب إنْ صلُحت النيةُ، وأننا نتأسّى ونقتدي بتلاوة الرسول ﷺ			
أوجّه الطالبات إلى ضرورةِ وأهميةِ تصحيحِ السلوكِ مع تصحيح الحرف!			
ألزم جادّةَ الوسطية في كلِّ ما سبق.			

أختنا المعلمة: هذه البنود مِن أساسيات تعليمِ تلاوة القرآن الكريم، ومع الممارسة ستصبح لديك عمليةُ تصحيح الأخطاء عملية تربوية هادفة مركَّزة بإذن الله.

وفقك الله وسدَّد خطاك.



الجزءُ الثاني

ولَمّا كانت إجادةُ تلاوة القرآن الكريم حافزًا لِحفظِه؛ ننتقل إلى الجزء الثالث: [كيفية تحفيظ القرآن الكريم].





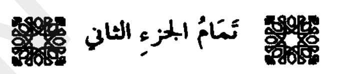


مَسْرَد المواضيع








تَمَامُ الجزءِ الثاني

